SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

ECONOMIA DO CONHECIMENTO

CONHECIMENTO, PODER E POLÍTICA

Brasília, outubro de 2005

UNESCO

Conselho Editorial no Brasil

Jorge Grandi
Juan Carlos Tedesco
Adama Ouane
Bernardo Kliksberg
Célio da Cunha

Comitê para a Área de Comunicação e Informação

Maria Inês Bastos
Célio da Cunha
Ana Lúcia Guimarães

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA - CNI

Presidente: Armando de Queiroz Monteiro Neto

SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA - SESI

Conselho Nacional

Presidente: Jair Meneguelli

SESI – Departamento Nacional

Diretor: Armando de Queiroz Monteiro Neto
Diretor-Superintendente: Rui Lima do Nascimento
Diretora de Operações: Mariana Raposo

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Representação no Brasil
SAS, Quadra 5, Bloco H, Lote 6, Ed.
CNPq/IBICT/UNESCO, 9º andar.
70070-914 - Brasília - DF - Brasil
Tel.: (55 61) 2106-3500
Fax: (55 61) 3322-4261
E-mail: grupoeditorial@unesco.org.br

SESI – Serviço Social da Indústria
SBN, Quadra 1, Bloco C, Ed. Roberto Simonsen
70040-903 – Brasília – DF – Brasil
Tel.: (55 61) 3317 9001
Fax: (55 61) 3317 9190
http://www.sesi.org.br

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO

X

ECONOMIA DO CONHECIMENTO

CONHECIMENTO, PODER E POLÍTICA

CNI SESI SENAI IEL

SESI

UNESCO

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1945 2005 60

edições UNESCO

© UNESCO 2005 Edição publicada pela Representação da UNESCO no Brasil

Título original: Global Research Seminar 'Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge, power and politics.

Tradução: Ségio Bath e Oswaldo Biato
Revisão Técnica: Candido Alberto Gomes
Revisão: Francisco de Assis Balthar
Assistente Editorial: Larissa Vieira Leite
Diagramação: Paulo Selveira
Projeto Gráfico: Edson Fogaça

© UNESCO 2005

Sociedade de conhecimento versus economia de conhecimento: conhecimento, poder e política. – Brasília: UNESCO, SESI, 2005.
212 p.

ISBN: 85-7652-047-8

Título original: Global Research Seminar 'Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge, power and politics.

1. Sociedade da Informação 2. Conhecimento 3. Sociologia do Conhecimento 4. Gestão do Conhecimento 5. Conhecimento-- Economia 6. Conhecimento—Política e Governo I. UNESCO, II. SESI

CDD 306.42

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação dos fatos contidos neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO, nem comprometem a Organização. As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste livro não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, nem tampouco a delimitação de suas fronteiras ou limites.

SUMÁRIO

Apresentação 7

Abstract 11

Discurso do Senhor Koichiro Matsuura,
Diretor-Geral da UNESCO por ocasião da abertura do Seminário de Pesquisa Global "Sociedade de Conhecimento versus Economia de Conhecimento: conhecimento, poder e política"

Koichiro Matsuura 13

Conhecimento, globalização e hegemonia:
produção do conhecimento no século XXI

Paul Tiyambe Zeleza 19

Universidades e sociedade: compromissos de quem?

Mala Singh 47

Foro da UNESCO sobre educação superior,
investigação e conhecimento

Roberto Fernandéz Retamar 89

Conhecimento, cultura, identidade

Amina Mama 115

Atores, organizações e sistemas em busca de mudança

Michel Crozier 143

Modos de conhecimento e padrões de poder

Maurice Kogan 153

Observações sobre o relacionamento entre a
função do conhecimento e o papel da universidade

Akira Arimoto 177

Perfis dos oradores 207

APRESENTAÇÃO

Como Organização geradora e catalisadora de idéias, a UNESCO promoveu um seminário de alto nível sobre "Sociedade do Conhecimento versus Economia do Conhecimento: conhecimento, poder e política". O título do evento diz bem que não se tratou de uma visão asséptica e pasteurizada das transformações da universidade nos dias de hoje. Ao contrário, os trabalhos, de grande profundidade, constituíram uma visão ampla dos dramas vividos em diversas latitudes do mundo, envolvendo as relações entre o local e o global, entre a universidade e o estado, entre estes e as atividades econômicas.

O evento se beneficiou, como não poderia deixar de ser, pela conduta da UNESCO, de colocar face a face ampla sociodiversidade de intelectuais, com orientações teóricas e ideológicas diferentes, bem como países desenvolvidos e em desenvolvimento. As reflexões deixam claro que vivemos num mundo cada vez mais interdependente, onde as redes de interação, com os seus nós, estendem-se até aos lugares mais longínquos e apertam cada vez mais as suas malhas. No entanto, os efeitos variam conforme os contextos histórico-sociais, gerando problemas éticos, políticos e técnicos que espelham as linhas de dependência e dominação do mundo de hoje, bem como as desigualdades de riqueza e pobreza entre países e dentro deles.

As experiências discutidas formam um arco: desde uma universidade pública, cujo governo cortou dois terços do seu orçamento, até a reformulação do sistema universitário de países desenvolvidos que não querem perder o seu lugar ao sol, e estão certos de que, se não forem competitivos na geração, disseminação e aplicação de conhecimentos – o conhecido tripé da pesquisa, ensino e serviços ou, no nosso meio, a extensão – ficarão implacavelmente para trás e para baixo. Nesta dinâmica estão envolvidos não só conhecimentos e

técnicas, estilos de governança e financiamento, ou formas menos sofisticadas de avaliar, porém, sobretudo, valores, direitos, deveres e liberdades. Não por acaso, Aristóteles definiu o homem como *zoon politikon*, expressão que tanto pode ser traduzida pelos doutos como animal político, quanto por animal social, no sentido lato.

O propósito desta publicação, traduzida e colocada ao alcance do leitor brasileiro, por intermédio de uma co-edição SESI-UNESCO, é o de promover a reflexão sobre o Brasil, o Mercosul e o mundo. O objetivo é acordar, abrir as janelas e compreender a gravidade e a complexidade do que acontece lá fora. As mudanças são tão rápidas e de tal magnitude que o Brasil e outros países, notoriamente da América Latina, não podem se perder em discussões estéreis, mas devem se aperceber da magnitude do desafio que não nos espera. Não podemos correr o risco de discutir questões fora do circuito das transformações globais que nos envolve. Precisamos situar a universidade num país de contrastes (expressão tão antiga para contrastes cada vez mais profundos), em suas relações com a sociedade, a economia e a política. E, por fim, situar este país e esta universidade no contexto de mudanças que nos atingem, mesmo que as ignoremos.

Este é o papel da UNESCO como entidade das Nações Unidas que possui responsabilidade no setor, como também do SESI, entidade vinculada aos setores produtivos que demanda de forma crescente uma nova universidade. Convidar os que pensam a discutir as soluções para os problemas angustiantes, constitui um dever indeclinável. Estamos seguros de que as diversas reflexões constantes deste livro, se converterão em subsídios de grande valor, sobretudo num momento em que o futuro da universidade no Brasil está em debate. Numa sociedade e numa economia do conhecimento, a Universidade precisa ser repensada dentro de um circuito de debates e de discussões que envolvam diferentes atores, devido mesmo à sua importância para toda a sociedade.

Por último, queremos ressaltar a importância desse livro para as economias do Mercosul e da América Latina. Se estamos numa sociedade e numa economia do conhecimento, os países que compõem o Bloco Mercosul precisam unir seus esforços. Como

sublinhou o Plano Trienal de Educação há a necessidade de decisões políticas sobre o que se deverá aprender e o que se deverá realizar para poder buscar uma inserção mais autônoma no contexto internacional. É urgente enfrentar o desafio da inteligência e do pensar o Mercosul[1].

Armando Monteiro
Presidente do Sistema CNI

Jorge Grandi
Representante da UNESCO no Brasil
Diretor do Escritório da UNESCO a.i.

[1.] MOROSINI, M. C. Mercosul: desafios sociolingüísticos da integração. *Educação Brasileira*, v. 19, n. 38, p. 40, jan/jul, 1997.

ABSTRACT

This work gathers the papers presented at the Global Seminar on Research "Knowledge Society versus Knowledge Economy: knowledge, power and policy", held by UNESCO on 8 and 9 December 2003. The Seminar on Research was the first activity at global level aimed at following-up the World Conference on High Education (1999) and the World Conference on Science (1999). Following the speech by the Organization General Director, the papers presented disclosed a myriad of different scientific and geographic standpoints about the core topic. The topics approached involve the role played by intellectuals in building knowledge society; identity-related issues for developing countries, due to their colonial heritage and the enduring foreign influence, which follows dominating trends; organizational changes brought about by the emerging knowledge society; issues about the political engagement of universities and their general relationships with power; the issue of women in university and society; shifts in the university institution since the Middle Ages until its adjustment to our days, including national universities; and the emergence of and changes in its performance evaluation systems. The panorama outlined ranges for the universities efforts towards affirmation in countries under severe economic adjustment and resources restriction, to the establishment of competitive and hierarchical university systems in international networks, interacting with governments and industries, towards achieving excellence. The political and ethical dilemmas of such relationships are approached here, including issues concerning freedom of speech and research and knowledge dissemination in face of influent sources of financing, within the context of both developed and developing countries.

Discurso do Senhor Koichiro Matsuura,

Diretor-Geral da UNESCO

por ocasião da abertura do Seminário de Pesquisa Global
"Sociedade de Conhecimento versus Economia de Conhecimento:
conhecimento, poder e política"

Distintos Participantes, Excelências, Senhoras e Senhores,

Estou encantado em abrir este Seminário de Pesquisa, que é a primeira atividade global do Fórum sobre Educação Superior, Pesquisa e Conhecimento da UNESCO.

Tanto este Seminário como o Fórum são atividades derivadas de duas importantes Conferências da UNESCO: a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998) e a Conferência Mundial sobre Ciência (1999). Levando em conta a grande ênfase dada pela UNESCO à promoção do desenvolvimento da educação, esta atividade tem uma alta prioridade na Divisão de Educação Superior, no Setor de Educação e no conjunto da UNESCO.

Gostaria de dar calorosas boas-vindas aos proeminentes cientistas e estudiosos vindos de todas as partes do mundo, e aqui reunidos. É com especial satisfação que recebemos nossos conferencistas principais: Professor Immanuel Wallerstein, dos Estados Unidos; Professor Roberto Fernandez Retamar, de Cuba; Professor Michel Crozier, da França; e Professora Amina Mama, da Nigéria, assim como nosso Conferencista Conclusivo, Professor Paul Zeleza, de Malawi.

Desejo registrar meu agradecimento à SIDA (Agência Sueca de Cooperação para o Desenvolvimento Internacional), que tem sido a

principal parceira da UNESCO no desenvolvimento do Fórum e na organização deste Seminário. Estamos muito gratos à SIDA e ao governo da Suécia pelo seu intenso compromisso com a UNESCO e pelo apoio vital que têm dado a atividades como esta.

Senhoras e Senhores,

Este Seminário de Pesquisa Global é um evento oportuno que ajuda a promover o *momentum* do Fórum. Em termos amplos, seu principal objetivo é ampliar a compreensão dos sistemas e estruturas da educação superior e promover a pesquisa nesse campo, mediante a abordagem crítica de paradigmas, modelos, teorias e experiências, sem privilegiar qualquer dado como verdade absoluta.

O trabalho desenvolvido pelo Fórum é realizado de várias formas, mas em especial por meio das suas seis comissões científicas (cinco delas cobrem as principais regiões, e a sexta tem uma abrangência global) e através das suas parcerias. Com esses meios, a UNESCO está levantando o perfil e ampliando a disponibilidade da pesquisa baseada em evidência produzida por pesquisadores nas regiões. Esse novo conhecimento é útil para os governos, as universidades, os especialistas e os responsáveis pelas políticas públicas, e procura apoiar e fortalecer o desenvolvimento e a pesquisa no campo da educação superior no nível de sistemas, com ênfase especial nos países em desenvolvimento.

O papel desempenhado pela UNESCO como agência para a cooperação intelectual é importante e necessário, em particular neste momento histórico em que muitas correntes rápidas de mudança estão em pleno movimento. A globalização está levantando desafios e também oportunidades, que nos afetam de diferente forma, dependendo do lugar onde vivemos neste mundo dividido. A redução do hiato entre o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento é para a UNESCO uma missão crítica, especialmente crucial quando debatemos a formação de sociedades baseadas no conhecimento.

A educação superior e a pesquisa são componentes fundamentais para a construção da sociedade do conhecimento, criticamente

importantes para a mudança e a inovação. Especialmente nos países desenvolvidos, a educação superior e a pesquisa são centrais em qualquer visão de crescimento e prosperidade duradouros. Na verdade, a pesquisa é um aspecto vital do vínculo entre o conhecimento e o desenvolvimento sustentável.

Por sua vez, isso levanta o problema da disponibilidade de capacitação para a pesquisa, o treinamento e o acesso, três fatores que faltam de forma conspícua na maioria dos países em desenvolvimento. A maioria desses países não têm grande capacidade para conduzir pesquisas; em conseqüência, sua produção científica geralmente não é comparável à dos países economicamente mais avançados. Essa situação limita substancialmente a sua capacidade de identificar os problemas e formular soluções.

Não escapou da minha atenção o fato de que o trabalho do Fórum da UNESCO sobre a Educação Superior, a Pesquisa e o Conhecimento aborda alguns desses temas complexos. Sei que as comissões científicas regionais, compostas por pesquisadores e responsáveis por políticas públicas, pessoas de alta qualificação, se reúnem com regularidade para facilitar a reunião de dados e conclusões; identificar os temas críticos que estão sendo debatidos e conceitualizar tópicos de pesquisa; voltar-se para o discurso público e institucional e formular estratégias de curto e longo prazo, destinadas a promover a pesquisa. Com interesse e expectativa, aguardo o fruto dessas atividades.

O trabalho do Fórum levou a diferentes processos e resultados nas várias regiões envolvidas. A Comissão da África, por exemplo, está empenhada em analisar intervenções que têm por objetivo a reconstrução da educação superior e pesquisa naquele continente, com relação ao Banco Mundial, GATS e NEPAD. A Comissão da Ásia está reunindo dados sobre a administração dos sistemas nacionais de conhecimento e pesquisa. A Comissão da América Latina escolheu uma abordagem diferente, e está trabalhando sobre o nexo entre estado, sociedade e universidade. A Comissão dos Estados Árabes se preocupa com a reestruturação da educação superior que está ocorrendo, focalizando a qualidade da educação.

Finalmente, a Comissão da Europa e da América do Norte decidiu concentrar-se no gerenciamento e avaliação da educação superior.

Enquanto isso, agindo como *think-tank* da UNESCO, a Comissão Científica Global está empenhada em estratégias de longo prazo com respeito à forma que poderão ter no futuro os sistemas de educação superior.

O objetivo deste importante trabalho é compartilhar e difundir material baseado na evidência colhida em todas as partes do mundo e, particularmente, nos países em desenvolvimento. O acesso à informação e a promoção do conhecimento são caminhos para reduzir o hiato entre o mundo desenvolvido e o mundo em desenvolvimento.

No entanto, não podemos avançar muito sem fazer algumas perguntas fundamentais. Por exemplo: que tipo de conhecimento é hoje necessário? Onde o conhecimento está sendo produzido, por quem e para quem? São indagações que estão no centro da agenda deste Seminário e das suas deliberações dos próximos dois dias.

É importante discutir esses temas porque as mudanças que transformam a pesquisa e as estruturas da educação superior têm raízes em uma realidade extremamente complexa. Não existem opções evidentes, livres de dificuldades, e quaisquer ações terão efeitos múltiplos. Neste contexto, é importante o papel da UNESCO como uma plataforma intelectual para o debate. A tarefa deste encontro é debater os conceitos em mutação do conhecimento no século XXI, especialmente a forma como o conhecimento está sendo redefinido, reinterpretado e aplicado. Esperamos que essas discussões estimulem a reflexão crítica sobre o sentido, a significação e as conseqüências da produção atual do conhecimento.

Os documentos resultantes deste Seminário e do resultado dos seus debates serão utilizados de diferentes formas. O relatório dos seus trabalhos vai ser publicado sob a forma de livro, e estará disponível também na Internet. Não tenho dúvida de que os resultados do Seminário fortalecerão o trabalho, a reputação e a visibilidade do Fórum sobre Educação Superior, e contribuirão também de forma geral para a atuação da UNESCO, inclusive a nossa atividade correlata aqui em Genebra, a Cúpula Mundial sobre a Sociedade de

Informação. Por meio desse intercâmbio, nos próximos dois dias, esperamos que surjam novas avenidas de reflexão; experiências instrutivas serão compartilhadas, e vínculos duradouros de cooperação vão ser forjados.

Desejo a todos os participantes uma permanência agradável e produtiva aqui na UNESCO. Espero que tenham uma reunião muito bem sucedida, cujos resultados aguardo com interesse.

Obrigado.

CONHECIMENTO, GLOBALIZAÇÃO E HEGEMONIA: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO SÉCULO XXI

Paul Tiyambe Zeleza
Professor de Estudos e História Africana
Universidade do Estado da Pennsylvania

Ensaio escrito especialmente para ser o discurso de encerramento do Seminário de Pesquisa Global sobre o tema "Sociedade do Conhecimento *versus* Economia do Conhecimento: conhecimento, poder e política", organizado pelo Foro sobre Educação, Pesquisa e Conhecimento no Ensino Superior, Paris, 8-9 de dezembro de 2003.

INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos o novo século, aliás, o novo milênio, é muito tentador recorrer à bola de cristal para visualizar o futuro e o passado, em busca de rupturas entre velhos fins e novos começos, com grande ansiedade ou imensa antecipação. Deste modo, tomamos conhecimento do surgimento de novas economias com base no conhecimento e de novas economias do conhecimento, embora nem sempre haja muita clareza sobre o que se deve entender por esses termos, nem sobre a que conhecimentos e a que economias são eles melhor aplicados. As transformações ora em curso nos sistemas de conhecimento e de produção, tanto no plano real como no retórico, são

© Minuta. Não deve ser citado sem a permissão explícita do autor.

marcadas por dinâmicas espaciais, sociais e institucionais, na medida em que elas se manifestam de modo irregular entre países e regiões, entre classes e grupos sociais e as próprias instituições de produção de conhecimento. Sirva isso para nos precaver contra relatos, condenatórios ou encomiásticos, que homogeneízam os desenvolvimentos – econômicos, políticos, sociais, culturais ou ideológicos – que estão ocorrendo neste nosso mundo excessivamente complexo e imperfeitamente integrado, como sói acontecer com o discurso, universalizado, mas exclusivista, a respeito de globalização e de muitos outros temas.

Cabe a mim refletir sobre a produção do conhecimento no século XXI e, de modo mais específico, sobre as intersecções entre conhecimento, globalização e hegemonia. Num certo nível, a tarefa pode parecer relativamente singela, uma vez que esses termos já se tornaram parte do vocabulário social e político contemporâneo. Na verdade, porém, trata-se de conceitos complicados, a propósito dos quais já se verteu muito suor intelectual e em torno dos quais foram feitas e desfeitas não poucas carreiras. Numa curta apresentação como a presente, só é possível apresentar brevíssimas notas explicativas sobre o que eu entendo por cada um desses termos e as suas implicações, na sua interação, para compreender os desafios aterradores com que os sistemas de produção do conhecimento se defrontam hoje, e deverão continuar confrontando-se no futuro, à medida que se desenrola o novo século.

Esta apresentação é dividida em quatro partes. Na primeira, buscarei delinear os debates sobre globalização, sociedade do conhecimento e hegemonia. Na segunda, explorarei algumas das implicações da globalização sobre o ensino superior, historicamente a área mais importante da produção de conhecimento, que no momento enfrenta pressões enormes. Na terceira, examinarei o impacto exercido pelas mudanças que hoje ocorrem nas universidades e na produção do conhecimento, sobre a liberdade acadêmica, entendida esta num sentido amplo, para designar a capacidade das instituições, grupos e indivíduos do mundo acadêmico, de produzir conhecimento crítico social. Na última, examinarei rapidamente as manifestações dessas tendências na região que conheço melhor, a África.

OBSERVAÇÕES SOBRE GLOBALIZAÇÃO, SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E HEGEMONIA

Não só os intelectuais e os responsáveis pelas políticas, como também as pessoas comuns, estão sujeitos a caprichos passageiros, com base nos quais eles projetam as suas aspirações e ansiedades, e exprimem suas fantasias e temores. A globalização continua sendo a mania discursiva de nossos dias, embora já possa estar perdendo parte de seu brilho, mesmo entre os mais ardorosos proponentes, em conseqüência do 11 de setembro. Desnecessário dizer que há muitos pontos de vista sobre a globalização, sobre sua eficácia como um conceito e efeitos, como um conjunto de condições. Dependendo de como ela seja definida e percebida, a globalização tem seus advogados, adversários e críticos ambivalentes. Os advogados e beneficiários da globalização podem ser encontrados entre os países e tecnocratas em ascensão, entre as empresas econômicas dominantes e as classes comerciais, enquanto que seus adversários se concentram nos países dominados, entre camponeses, trabalhadores e pequenas firmas. Já os ambivalentes sobre a globalização estão representados por classes e empresas que tanto podem ganhar como perder em conseqüência de políticas específicas. Cada tendência tem seus protagonistas intelectuais.

Para os seus advogados – que poderíamos chamar de hiperglobalistas –, a globalização é tida como um novo fenômeno que envolve uma reestruturação fundamental do sistema global, não só inevitável como irreversível; como um novo sistema global socioeconômico que emerge da velha ordem de acumulação, organização social e soberania estatal, ora em fase de desagregação. Para os antagonistas – os céticos –, nada realmente existe de novo quanto à globalização, que para eles apresenta a mesma aparência e o mesmo cheiro do antiqüíssimo sistema capitalista, com sua insaciável voracidade de conquista, dominação, exploração, aliadas à produção de desigualdades, desordem e crises. Além do mais, a globalização pressupõe rupturas e interrupções, a que ela está sempre suscetível, como tem ocorrido nos ciclos de globalização anteriores. Para os ambivalentes,

que chamaríamos de transformacionistas, a globalização contemporânea ultrapassa a havida em épocas anteriores, em termos de amplitude das redes, da intensidade e impacto das interconexões e da velocidade dos fluxos globais. Ela representa uma confluência historicamente singular nos vários campos da vida social, econômica e política.

Parece-me apropriado diferenciar entre, de um lado, os registros históricos e ideológicos da globalização e, de outro, os vínculos altamente irregulares e desiguais que ligam as várias regiões a este fenômeno. Desse modo, a controvérsia real, que é de natureza ideológica e analítica, gira em torno de como periodizar as origens e trajetórias da globalização, como caracterizar sua dinâmica tecnológica, econômica, cultural e política, e como estimar o seu impacto sobre diferentes classes, comunidades, países e continentes. Caso a percebamos como um processo histórico, no âmbito internacional ou transnacional, que diz respeito a comunicações e intercâmbio de capitais, mercadorias e culturas, idéias, imagens, iconografias e instituições, ou de práticas, povos, plantas e lugares, bem como de valores, visões, vícios e vírus – então, o mundo já estará globalizando há muito tempo, embora o processo se tenha acelerado rapidamente durante o curso do século XX. Caso seja vista como um processo ou projeto, como a descrição de condições presentes ou uma prescrição de determinados futuros, a indústria da globalização conta com perspectivas e posicionamentos privilegiados do norte global, e com o sul global irrompendo das áreas marginais ou das ruas, para anarquizar com as reuniões das instituições financeiras internacionais ou da elite global da cidade de Davos.[1]

Igualmente geradores de confusões são os conceitos de conhecimento e de sociedade do conhecimento. Embora a expressão "sociedade de conhecimento" tenha entrado em voga recentemente nos círculos acadêmicos, públicos e políticos, é óbvio que tal locução não pode ser tida como uma novidade, uma vez que o conhecimento sempre constituiu um ponto central na existência humana, e sempre desem-

1. É muito vasta a bibliografia sobre a globalização. Para encontrar um sumário desses textos e de minha própria visão dos debates sobre a globalização, ver (ZELEZA, 2003).

penhou papel vital em todas as fases do desenvolvimento histórico de qualquer sociedade. As definições acadêmicas de sociedade de conhecimento apresentam-se geralmente formuladas em termos epistemológicos, sociológicos ou econômicos. Os debates epistemológicos costumam girar em torno de significados, formas e reivindicações de conhecimento, e no decorrer dos mesmos, várias duplas de alternativas disputam a supremacia (conhecimento científico ou comum, conhecimento acadêmico ou social, explícito ou codificado e implícito ou tácito, conhecimento refletivo ou experiencial, conhecimento teórico ou prático e conhecimento construtivista ou objetivista).

Os escritos sociológicos e econômicos tendem a centrar-se em torno das relações mutantes entre ciência e tecnologia, conhecimento e indústria, conhecimento e informação, a crescente participação do conhecimento na atividade econômica, o surgimento do conhecimento como o quarto fator de produção, o crescimento das companhias alicerçadas no conhecimento, a ascensão das sociedades pós-industriais dominadas por uma nova classe de trabalhadores e profissionais do conhecimento. Esta nova classe é conhecida por alguns como *expertoisie* – palavra horrível, calcada sobre o termo francês *burgeoisie* [burguesia, em português], que deve ser banida antes de criar raízes. Com o passar do tempo, ela eclipsou as velhas divisões entre a burguesia e os operários do capitalismo industrial, e assinalou o desenvolvimento de uma consciência pós-moderna, com suas reflexividades e multiplicidades de identidades e necessidades de operações multitarefas, bem como a proliferação de locais de produção de conhecimento fora das universidades. Muitas dessas atividades estão realmente acontecendo, embora nem sempre, nem em toda parte, nem com os mesmos níveis de intensidade ou direcionalidade. Além do mais, boa parte disso nada tem de novo.[2]

A idéia de hegemonia também caiu no gosto de nossos tempos. Trata-se de uma idéia de Antonio Gramsci, colhida inicialmente

---

[2] A bibliografia sobre as economias de conhecimento e as sociedades de conhecimento também é muito ampla, e vem crescendo rapidamente. Para discussões úteis e sucintas desses debates e para as implicações dos mesmos sobre a pesquisa a respeito do ensino superior, consultar de (WEERT, 1999), (ENDERS, 1999), (BLACKMORE, 2002). O termo "*expertoisie*" é empregado por (HODGES; LUSTIG, 2001). Para análises mais longas, ver (STEHR, 1994), (BARNETT; GRIFFIN, 1997).

pela esquerda, lá pela década de setenta, para aliviar o marxismo de seus áridos determinismos econômicos, e que se tornou popular e de uso corrente, normalmente empregada para designar todo e qualquer modo de relacionamento de poder que envolva hierarquias e dominação. À semelhança do que ocorre com a globalização, existe muito pouco consenso sobre os seus referentes primários – o estado ou a classe –, sobre suas esferas analíticas – políticas, econômicas ou culturais –, e sobre os níveis em que ela é exercida – em âmbito nacional, regional ou global. Há um vigoroso debate sobre a interação entre coerção e consentimento na maneira como é exercitada a hegemonia, sobre a legitimidade ou ilegitimidade das hegemonias, sobre a natureza, dinâmica e direcionalidade dos ciclos hegemônicos, sobre transições e projetos, bem como projetos e contestações contra-hegemônicas.[3]

Os que acentuam as dimensões culturais da hegemonia tendem a centrar seu foco sobre as práticas ideológicas e discursivas do poder, sobre a permeabilidade entre as culturas dominante e subordinada, bem como sobre a ambigüidade do consentimento. Eles distinguem geralmente entre as formas físicas e mentais de poder, entre a coerção física e o consentimento simbólico, entre o significado social e a realidade material, entre as diferentes áreas de conduta e o estado de consciência na atividade cotidiana, além dos efeitos do poder sobre os sujeitos políticos, os quais, mesmo em sua condição de subalternidade, parecem manter sua capacidade de resistir à dominação e de reproduzir a dominação em sua resistência.

Para outros, a hegemonia deve ser analisada com mais proveito em termos do sistema interestatal, embora eles não concordem sobre o que leva à ascensão dos estados hegemônicos, sobre a identidade dos poderes hegemônicos em diferentes momentos da história mundial ou sobre as continuidades e descontinuidades na estrutura das hegemonias. Os teóricos do sistema mundial acreditam que, enquanto os estados hegemônicos e contra-hegemônicos aparecem e

---

3. Também é muito vasta a bibliografia sobre hegemonia. Para algumas análises ilustrativas, ver (CHASE-DUNN et alii, 1994), (MITCHELL, 1990), (LEARS, 1985), (BATES, 1975), (JOSEPH, 2002), (BANERJEE, 2001), (LUDDEN, 2001) e (LEM; LEACH, 2002).

desaparecem, o sistema do mundo capitalista permaneceu hegemônico globalmente durante pelo menos 500 anos, se não mais. Outros defendem a tese de que jamais houve um hegemonismo sistêmico em qualquer parte do sistema mundial (embora para isso não faltassem candidatos); que nunca existiu uma estabilidade hegemônica no âmbito da totalidade do sistema mundial; e que, na realidade, a hegemonia é um fenômeno raro e transitório, jamais completo, que gera automaticamente uma oposição que a corrói.

Tentemos resumir estas breves observações ligadas à definição. A hegemonia se localiza nas estruturas complexas, de níveis múltiplos, hierárquicas e interativas da sociedade, da economia e da cultura, em vários planos geopolíticos, mediados pela força e pela ideologia, do mesmo modo que as inscrições sociais de classe, gênero, raça e religião. A globalização capitalista, na qualidade de processo e ideologia de reestruturação das relações sociais da produção e das hierarquias globais, constitui a força hegemônica de nossa era, contra a qual se posicionam numerosas disputas, forças e movimentos hegemônicos.

Assim sendo, entendo por globalização o conjunto dos processos contemporâneos de reestruturação capitalista global, fundamentados em ideologias neoliberais e intervenções políticas, conhecido no sul global pela designação ignominiosa de programas de ajuste estrutural (SAPs). Minha tese é que o regime de ajuste estrutural é tido como de natureza global, embora, como ocorreu em outros ciclos de reestruturação global, sejam os países e as classes mais fracas os que pagam o preço, à custa) de seu suor, segurança e até mesmo das próprias vidas. Para estes países – ou, em outras palavras, para estados em desenvolvimento democrático e para a consecução de um desenvolvimento sustentável –, ainda oferecem um apelo irresistível os velhos sonhos humanísticos e históricos de um nacionalismo anticolonial, de desenvolvimento, de democracia e de autodeterminação, ao invés da retórica atual, dominante no norte global, ligada a economias e sociedades do conhecimento.

A globalização capitalista traz consigo a liberalização e privatização da economia e dos bens públicos, inclusive a educação. Trata-se,

portanto, de uma ideologia que busca impor uma disciplina neoliberal sobre as instituições de educação superior, e que afeta todos os aspectos do empreendimento acadêmico, inclusive o ensino, a pesquisa e os serviços. E isso, inevitavelmente, tem um impacto profundo sobre a produtividade de conhecimento e a liberdade acadêmica. Por isso, meu foco sobre o conhecimento estará confinado ao conhecimento erudito ou acadêmico, ou conhecimentos produzidos em ambientes de pesquisa, dentre os quais as faculdades e universidades, que historicamente dominaram o setor. A questão a ser formulada passa a ser, portanto: até que ponto estará o discurso hegemônico da globalização afetando os sistemas de produção do conhecimento?

GLOBALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO SUPERIOR

Como já tive oportunidade de indicar, a trombeteada afirmação de que vivemos na era da globalização, quando, desvinculada de todas as controvérsias, refere-se simplesmente à intensificação das conexões, contactos e comunicações internacionais, e ao crescimento de um mundo cada vez mais interdependente, integrado por novas tecnologias de informações e de comunicações. Mas, ao mesmo tempo, constitui um processo carregado de contradições. A globalização dos mercados financeiros e das empresas multinacionais é acompanhada da regionalização e informalização econômica; o transnacionalismo cultural se espraia ao mesmo tempo em que se agravam chauvinismos e fragmentações culturais; diz-se que os estados estão retrocedendo, quando na realidade eles proliferam e aumentam as suas capacidades repressivas internas; as certezas sobre a materialidade da globalização são seguidas de crises do conhecimento sobre o mundo em que vivemos; e o terror global, perpetrado por estados secretistas ou organizações clandestinas, contribuiu bastante para reduzir a sensação de deleite ou de desalento, claramente visível alguns anos atrás, diante da perspectiva de que a força avassaladora da globalização não poderia ser jamais contida, salvo no caso de uma intervenção divina. Mais importante que tudo: ao

mesmo tempo em que transformou muitas hierarquias e hegemonias espaciais, sociais e institucionais, a globalização reforçou algumas delas e criou outras novas.

As universidades registram um relacionamento peculiar com a globalização, uma vez que, na qualidade de instituições, elas se vêem como comunidades universais de idéias e transacionam, ou aspiram a transacionar, com a moeda intelectual internacional. Não seria exagerado afirmar que as pesquisas conduzidas pelas universidades ao redor do mundo ajudaram a construir a globalização como uma constelação de processos materiais e imaginários, espaciais e simbólicos, ao mesmo tempo em que a globalização vem produzindo novos contextos e imperativos para as comunidades intelectuais. Em outras palavras: as universidades acabaram se transformando simultaneamente numa causa e numa manifestação da globalização, no sentido de que elas sempre aspiraram a ser globalizadas e se tornaram, em si mesmas, instituições que globalizam. Não obstante, existe uma sensação generalizada de que as universidades, como instituições, e os acadêmicos, como grupo profissional, enfrentam crises sem precedentes, engendradas pela globalização, uma vez que rápidas transformações tecnológicas, econômicas, políticas e socioculturais, emanadas do mundo em geral e do próprio ambiente acadêmico, estão erodindo os velhos sistemas, estruturas e estabilidades da educação superior. Forças poderosas, internas e externas, que se revelam tão pedagógicas e paradigmáticas como pecuniárias, políticas e demográficas, estão reconfigurando todos os aspectos da vida universitária, constituídos até então em torno da missão tríplice de ensino, pesquisa e serviços. Dentro e fora dos sistemas universitários estão sendo travadas disputas de várias espécies e intensidades, a propósito das respectivas missões e mandatos, legitimidade e *status*, em sua qualidade de importantes produtores, disseminadores e consumidores de conhecimento humanístico ou científico.

Parte do desafio analítico reside no fato de que nem sempre é fácil distinguir entre desenvolvimentos causados pelos processos contemporâneos de globalização, não importando qual seja a definição que se dê ao termo, e, do outro lado, aqueles possivelmente derivados de

outras causas, ou que meramente reflitam antigas tendências de transformações institucionais, intelectuais e ideológicas. A literatura especializada está repleta de paradoxos: faculdades e universidades vêm experimentando um crescimento rápido, a despeito de terem tido reduzidos os seus recursos; elas são vistas como cruciais às necessidades da economia de conhecimento, mas recebem recursos públicos cada vez menores; são vítimas da intervenção estatal, que ora se mostra demasiada, ora insuficiente; atribui-se maior ênfase às condições de eqüidade e de acesso, enquanto os custos explodem; existem tensões entre os modos tradicionais de ensino e as expectativas de carreira dos alunos, entre a flexibilidade de aprendizagem e a padronização dos cursos, entre o provimento de um conhecimento crítico e a disseminação de informações e de credenciais, entre as velhas noções de produção erudita e as novas formas de desempenho universitário, entre a proliferação dos meios de publicação e o controle mais rígido das revistas acadêmicas de prestígio, como mecanismo de seleção de empregos, promoção, recursos e reputações; as universidades se tornaram instituições de pesquisas que produzem uma parcela cada vez menor de pesquisa; há um número maior de pessoas envolvidas com a produção de conhecimento, porém a maior parte do setor está sendo privatizada; a profissão acadêmica nunca foi tão numerosa, embora se mostre mais acuada e sujeita a casuísmos; estão sendo intensificadas as pressões no sentido de reestruturar as universidades em sistemas nacionais unificados, com diferenciações entre elas e dentro delas; os processos de expansão das universidades e de cientificação da sociedade vêm acompanhados do declínio do *status* socioeconômico das universidades e de ambivalências com respeito à ciência; e, apesar de tudo, as universidades gostam de se imaginar como membros de uma comunidade internacional de acadêmicos, quando na realidade elas estão sendo transformadas numa indústria de exportação.[4]

---

4. É igualmente extensa a bibliografia sobre globalização e as universidades. Os artigos mencionados na nota acima contêm sumários úteis. Ver também (REINSCH, 1996), (BUCHBINDER, 1993), (GIBBONS et alii, 1994), (CLARK, 1995), (BURBULES; CALLISTER, 2000), (BROOKS; MACKINNON, 2001), e (MARGINSON; CONSIDINE, 2001).

De fato, muita coisa está acontecendo com as instituições de educação superior, vistas como centros de produção de conhecimento. Todas estas mudanças estão obviamente relacionadas com transformações contemporâneas, tanto na sociedade como no universo acadêmico, visto que as universidades, mesmo as mais eminentes, não podem escapar às pressões e contra-pressões de suas sociedades. E as suas operações e práticas costumam ser circunscritas numa complexa interação de situações e predileções institucionais, intelectuais, ideológicas e individuais. No intuito de melhor lidar com as mudanças por que estão passando as instituições de ensino superior, em sua qualidade de centros de produção de conhecimento, identifiquei sete tendências principais e as denominei, de modo um pouco, de modo um tanto pitoresco, "os sete Cs", com base na letra inicial do respectivo nome, em inglês: corporatização da gestão, coletivização do acesso, comercialização do aprendizado, mercadorização do conhecimento, computadorização da educação, conectividade das instituições e corrosão da liberdade acadêmica. Essas tendências não são novas, é claro, porém se tornaram mais urgentes e mais complexas, e se apresentam combinadas sob novas modalidades e se manifestam de modo irregular em diferentes regiões do globo.

A corporatização da gestão tem a ver com a adoção de modelos comerciais para a organização e administração de instituições de educação superior. As universidades estão sendo pressionadas a adotar o discurso da responsabilidade social e do papel do empresariado, o que as obriga a adotar novas estratégias orçamentárias e a expandir e diversificar as suas fontes de financiamento, para que elas possam tornar-se mais eficientes, produtivas e relevantes. Os críticos assinalam que a ideologia reinante do capitalismo de mercado livre passou, cada vez mais, a ver a educação não primariamente como um bem social ou um direito humano, mas como um investimento econômico, circunstância que transformou as universidades em fábricas para produzir e remanejar empresários e operadores de informações, em vez de um oásis para o cultivo dos valores da cidadania democrática.

Por coletivização do acesso, tenho em mente a crescente massificação da educação superior, a percepção de que a educação, devendo

constituir um processo de aprendizagem ao longo de toda a existência, pressupõe a progressiva colaboração entre universidades e/ou intervenções nos negócios da mesma por parte de sócios ou parceiros nos setores públicos ou privados, fato esse que resultou na reconfiguração (que alguns chamariam de erosão) das noções e valores tradicionais de autonomia, liberdade acadêmica, educação liberal e qualidade da universidade. O grande incremento na educação superior reflete o aumento na população juvenil, o crescimento da renda e das aspirações da classe média, a dissimulada difusão de um sorrateiro diplomismo nas profissões e ocupações, bem como a acrescida demanda de capacitações e trabalhos baseados no conhecimento. Dadas todas essas súbitas transformações econômicas, começa a desmoronar a separação entre educação e carreira, vistas até agora como fases da vida cronologicamente distintas e sucessivas. Em conseqüência, as universidades tiveram de adaptar-se às crescentes demandas de uma educação continuada para os trabalhadores nas indústrias baseadas no conhecimento, mediante a reestruturação de seus cursos, que se tornaram modulares e sujeitos ao regime de tempo parcial. Como resultado, as universidades vêm-se tornando mais diversificadas, não só em seus programas, como na composição do seu quadro de estudantes. Em alguns países, o número dos alunos jovens já foi ultrapassado pelo dos estudantes mais velhos, que trabalham e estudam.

A comercialização do aprendizado refere-se à rápida expansão das universidades particulares, ao crescente envolvimento da empresa privada na prestação de educação superior, e ao estabelecimento de programas "executivos" nas universidades públicas. Por isso, estamos assistindo ao surgimento do que alguns chamam de "universidade orientada para o mercado", "universidade empresarial" ou, ainda, "universidade do consumidor". Ao lado do crescimento espetacular das universidades particulares, relacionado com a progressiva demanda de educação superior e as necessidades cambiantes da economia baseada no conhecimento, começam a surgir as universidades corporativas, isto é, universidades criadas por grandes indústrias ou empresas transnacionais.

Todas essas mudanças vêm erodindo o monopólio de que as universidades, por tanto tempo, sempre gozaram sobre os recursos e privilégios da produção do conhecimento, já que esta se expandiu para numerosos setores públicos e privados, inclusive estabelecimentos comerciais, órgãos do governo e organizações da sociedade civil, interessadas na legitimização social conferida pela competência reconhecível. As vinculações entre estas instituições se revelam extremamente complexas, mas é de notar que muitas parcerias estão sendo formadas, e até mesmo incentivadas, e que já existe uma certa rotatividade de professores universitários entre essas instituições, com variados graus de facilidade e satisfação.

Todos esses desenvolvimentos reforçam a mercadorização do conhecimento, tal como refletida no aumento da produção, do patrocínio e da disseminação de pesquisas por empresas comerciais e instituições não lucrativas, ou por companhias estabelecidas por universidade e seu pessoal acadêmico, bem como na tendência a cobrar pelo uso dos direitos de propriedade intelectual e dos direitos autorais sobre materiais de pesquisa e de ensino, ou na elevação de taxas impostas aos estudantes. Na medida em que a educação e a pesquisa passam a ser consideradas como investimentos econômicos, os seus custos e retornos tendem a ser calculados cada vez mais em função dos princípios que regem o mercado e o uso da propriedade. Em muitos países, os subsídios estatais já foram reduzidos ou abolidos, ao mesmo tempo em que se elevaram as anuidades das universidades, de modo a melhor refletir os custos "reais" da educação de terceiro grau.

Nem sempre nos sentimos levados a atribuir todas essas tendências à globalização contemporânea, mas na área da nova tecnologia de informação e comunicações (TIC), o impacto da globalização parece ser indiscutível. A computadorização da educação pressupõe a incorporação da TIC nas atividades do conhecimento relacionadas com o ensino, pesquisas e publicações. Uma boa parte do debate sobre a globalização na educação superior gira em torno do impacto educacional da TIC, tema sobre o qual as opiniões variam radicalmente. Até agora, o debate esteve centrado sobre duas questões:

primeira, o custo e a rentabilidade do ensino *on-line*; segunda, seus benefícios pedagógicos. Ainda não há um consenso a respeito desses dois temas. Alguns estudos destinados a avaliar este tipo de educação à distância indicam que os programas na internet não são tão baratos de produzir nem tão rentáveis como originalmente se antecipava. Alguns apenas cobrem os custos, outros dão prejuízo, e muito poucos dão algum dinheiro.

Há quem defenda a tese de que deveremos ir além dos meros cálculos financeiros e das opções excludentes do encorajamento ou da rejeição. As universidades e as academias, no intuito de aproveitar os pontos positivos e preservar o seu papel de criadoras e atestadoras de uma fonte de saber conceituada, têm de defrontar-se francamente com o potencial positivo e negativo das novas tecnologias. Em vez de adotar uma atitude categórica de concordância ou de rejeição total, será mais produtivo determinar que tecnologias são válidas (para que estudantes, para que disciplinas e para quais fins)? A incorporação das novas tecnologias permite às universidades prover seus estudantes de uma bibliografia técnica crítica, democratizada e adaptada para a educação de nível superior, além de ajudar a moldar o futuro regime educacional de TIC, isto é, a tensão entre as normas pedagógicas e as que regem o uso da propriedade.

Uma vez que ambas constituem repositórios de informação e de meios de comunicação para a produção do conhecimento, as novas tecnologias não devem ser vistas meramente como "sistemas de oferta", que transitam pelas faculdades e universidades, deixando-as com os seus valores básicos intactos ou destruídos. Ao contrário, essas novas tecnologias constituem uma parte integral das transformações, contraditórias e complexas, que estão operando no terreno conflituoso da educação superior. Se aproveitadas de modo cuidadoso e criativo, elas encerram possibilidades empolgantes que poderão ajudar a eliminar as restrições de tempo e espaço que ora limitam o acesso aos estudantes não tradicionais, bem como promover a interação entre alunos e a aprendizagem cooperativa, a experimentação pedagógica, a pesquisa em colaboração e os intercâmbios transnacionais. Elas podem ainda esmaecer as distinções

entre o ensino no *campus* e fora do *campus*, entre a educação residencial e a educação à distância. Em resumo: o impacto da TIC é por natureza ambíguo, uma vez que, como ocorre com todas as tecnologias, ela não se limita a ser uma ferramenta inócua. Ao contrário, ela depende do objetivo com que foi concebida e da tecnocultura que ela incorpora e prenuncia, dos contextos estrutural e institucional em que opera, bem como, num horizonte mais amplo, das condições materiais e relações sociais em que ela é articulada.

Em sexto lugar, tem havido uma crescente conectividade de instituições que está ligada à maior ênfase na cooperação e coordenação institucionais, tanto no interior dos países como entre eles, processo esse que é facilitado pela TIC, pela competição trazida pelos novos intrusos corporativos na educação superior, pelos custos progressivos de manter infra-estruturas tão onerosas, como bibliotecas, e pelas pressões dos estudantes e do processo de internacionalização. A cooperação em matéria de educação internacional inclui atividades que vão da mobilidade acadêmica, passando pela internacionalização dos currículos e programas, ajustes de formação e vinculação de redes, até à colaboração em pesquisas e publicações conjuntas. Na realidade, alguns autores argumentam que o trabalho em redes e o deslocamento do local de produção do conhecimento para outros sítios estão tornando obsoletas a organização por disciplina das universidades e a produção de conhecimento, e incentivando o surgimento de modalidades de organização transdisciplinar.

IMPLICAÇÕES DAS TRANSFORMAÇÕES SOBRE A LIBERDADE ACADÊMICA

Os desenvolvimentos identificados acima produzem vários efeitos complexos e contraditórios sobre a liberdade acadêmica, expressão esta com a qual designo a autonomia de instituições e de indivíduos, no interior das ditas universidades, para prosseguir com a produção de conhecimento sem pressões e preconceitos indevidos. Em outras palavras: a liberdade acadêmica vem a ser uma condição funcional,

uma proposição filosófica, além de um imperativo moral em prol da busca e disseminação desembaraçada do conhecimento. A liberdade acadêmica permite às universidades dar conta de suas responsabilidades para com a sociedade: dizer a verdade ao poder, promover o progresso e cultivar a cidadania democrática. A autonomia universitária, a liberdade acadêmica e a responsabilidade social constituem fatores essenciais para a produção do conhecimento social crítico que facilita o progresso material e ético. Neste contexto, a noção de responsabilidade social não deve corresponder à aquiescência a regimes autoritários ou a instituições e práticas repressivas da sociedade civil. Ao contrário, ela pressupõe um comprometimento com as causas sociais progressistas.[5]

Tenho a impressão de que um sistema de educação superior voltado para o mercado afeta, na verdade corrói, a liberdade acadêmica de cinco maneiras principais: em termos de acesso e solidariedade estudantil, na diferenciação e desvalorização disciplinar, na integridade da pesquisa e da publicação, na gestão e segurança da titularidade do cargo, permeabilidade e diluição das tradições institucionais. Quanto mais se considera a educação um investimento econômico para pessoas, em vez de um bem público, mais elevados são os seus custos, e seu retorno será calculado de acordo com os princípios do mercado, do mesmo modo como as anuidades dos estudantes, o que dificulta o acesso às mulheres, aos grupos étnicos minoritários e aos pobres rurais. À medida que as taxas escolares se elevam, ou se tornam mais diferenciadas em função dos programas, o aprendizado se torna cada vez mais uma transação comercial. Uma mentalidade consumista passa a prevalecer entre os estudantes que pagam mais caro, distanciando-os daqueles que gozam de subsídios, com o que se enfraquece a sua capacidade coletiva de proteger os seus direitos e a qualidade de sua educação.

Na proporção em que o ensino se torna progressivamente mais valorizado por sua instrumentalidade, maior ênfase passa a ser

---

5. Apresenta-se de modo irregular a bibliografia sobre liberdade acadêmica. Para uma discussão mais abrangente dos efeitos do regime neoliberal sobre a liberdade acadêmica, ver meu artigo (ZELEZA, 2003b). Para discussões no âmbito africano, ver (DIOUF ; MAMDANI, 1994). Consultar também (SINGH, 2001), (BLOOM, 2001), (THE WORLD BANK; UNESCO, 2000).

atribuída às áreas técnicas e profissionais, à pesquisa aplicada, de preferência à pesquisa básica, em detrimento das humanidades e ciências básicas. Esta diferenciação, baseada no valor de mercado da disciplina, coloca o corpo docente diante do problema das disciplinas "não rentáveis", o que constitui uma grave desvantagem nas batalhas institucionais pela conquista de recursos, comprometendo sua capacidade de empreender pesquisas e articular uma voz pública. A desvalorização da área de humanidades se torna evidente praticamente em toda parte, nas universidades cada vez mais privatizadas, tanto no Norte como no Sul. Não obstante todas as invectivas lançadas contra as chamadas "guerras culturais" e a postura autoexaltatória dos movimentos "post" – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo –, não é por acaso que as vozes mais representativas das humanidades e das artes estiveram largamente ausentes do discurso público voltado para as questões fundamentais ligadas à existência humana – da guerra e da violência, direitos humanos e das implicações das transformações demográficas dos estados, nações e regiões, às implicações éticas e culturais das tecnologias definidoras de nossos tempos (tecnologia da informação, biotecnologia, nonotecnologia e tecnologia ambiental), à construção, reconstrução e intersecção de identidades (social, religiosa e lingüística) em várias escalas, da local à global. Num mundo dominado pela repetitiva televisão a cabo, o que se vê como discurso público não passa geralmente de um falatório vazio de "papas" vaidosos, teimosos e ignorantes.

No mundo acadêmico africano, já se reconheceu há muito tempo que as pesquisas financiadas pelo doador, inclusive as patrocinadas por fundações das mais impecáveis credenciais liberais, geralmente vêm acompanhadas de onerosos condicionamentos, que podem até mesmo comprometer as escolhas e a integridade de sua pesquisa (ZELEZA, 1997). O crescimento da pesquisa financiada comercialmente suscita novas preocupações. Como se não bastasse "a constante, ineficiente e interminável busca de financiamento", de que fala um autor, há patrocinadores empresariais que muitas vezes tentam "manter o controle da direção da pesquisa e chegam mesmo a impor

um novo conjunto de relacionamentos de pessoal. O patrocinador também pode controlar os direitos de propriedade intelectual, além do direito de publicar os resultados projetados. É facultado a ele impedir que o cientista compartilhe uma pesquisa numa conferência internacional, bem como interromper uma investigação científica, caso o financiador não aprecie a maneira como se desenvolve o trabalho em questão. Segundo a expectativa tradicional, o saber científico deveria ser global, no seu alcance e potencial de transferência... Hoje, as empresas estão açambarcando esta competência e deixando muito poucas vozes para contestar o que está sendo dito ao mundo" (EVANS, 2001, p. 17). Não faltam histórias de programas de pesquisas de centros e departamentos inteiros que estão sendo hipotecados por empresas.[6]

O surgimento de poderosos editores acadêmicos transnacionais – que estabelecem exorbitantes preços para a assinatura de suas revistas científicas, mediante o que praticamente restringe o acesso às informações exclusivamente àqueles instalados nas instituições ricas – corresponde a um elemento significativo do regime de direitos de propriedade intelectual e constitui um estrangulamento da liberdade acadêmica. Vem crescendo a resistência contra essas práticas solapadoras da liberdade acadêmica, já havendo notícias de protestos contra esta gritante comercialização. Algumas universidades adotaram diretrizes para evitar conflitos de interesses. Em setembro de 2001, os membros do Conselho Internacional de Editores de Revistas Médicas adotaram novas normas sobre a ética no desempenho experimental clínico e sobre o tratamento a ser dado a certos assuntos para evitar a publicação e legitimização de estudos dúbios patrocinados por companhias farmacêuticas (KELLOGG, 2001; BRAINARD, 2001; BLUMENSTYK, 2000). Foi noticiado que em 2001 "mais de 22.000 cientistas, de 161 países, lançaram um boicote contra os editores de publicações científicas e iniciaram uma campanha em favor de uma 'biblioteca de ciência pública" (LEFORT, 2001, p. 24).

---

6. Ver, a título de exemplos, episódios da Universidade de Toronto (TURK, 2001) e da Universidade de Califórnia em Berkeley (ELLIOT, 2001).

Os modelos de gestão de negócios propiciaram aos administradores de universidades maiores poderes executivos, o que exacerbou as tensões entre a administração e o corpo docente, e reduziu a capacidade deste último de influenciar o dia-a-dia de sua instituição. Como resultado, a titularidade das cátedras ficou cada vez mais ameaçada, nos casos em que esse sistema foi instituído. Antigamente, considerada um elemento indispensável à profissão acadêmica e à busca da liberdade acadêmica, a referida titularidade, não importa a designação que receba nos diferentes países, passou a ser vista por governos hostis e pelo público em geral como uma sinecura indefensável de emprego vitalício, uma prerrogativa que se tem por ultrapassada e perigosa, do mesmo modo como outras "regalias", ora sendo desmanteladas na era pós-fordiana de produção flexível no Norte, e na era pós-desenvolvimentista de ajuste estrutural no Sul, como conseqüência da implacável concorrência de livre mercado, por toda parte.

As universidades responderam com o inchaço das fileiras de professores adjuntos não titulados, que se acumulam nos cursos de nível introdutório e para os quais a liberdade acadêmica não passa de um mito. Os defensores da liberdade acadêmica advertem que a privação da liberdade acadêmica para quase metade do corpo docente constitui uma ameaça para a outra metade. Na realidade, nem tudo está bem para sequer a metade titulada: sua liberdade acadêmica é muitas vezes ameaçada pela presença de códigos de discurso e pela ausência de associações de professores em muitas universidades.

A erosão do velho monopólio das universidades sobre a produção de conhecimento significa que os acadêmicos gozam hoje, cada vez mais, de mobilidade entre as instituições de ensino e outros sítios de pesquisa fora das universidades, as quais oferecem oportunidades inéditas para formar redes de trabalho, parcerias e alianças. E estas, por sua vez, podem não só incrementar as suas capacidades de pesquisa, como também protegê-los das iníquas tendências da instituição acadêmica. Não resta a menor dúvida de que a proliferação de centros de pesquisa independentes e de organizações não governamentais salvou muitas academias africanas da penúria e da

repressão de suas universidades estruturalmente ajustadas. Mas esta permeabilidade institucional também torna mais difícil, por outro lado, definir a liberdade acadêmica e estabelecer os seus parâmetros, de modo a torná-la coerente com as tradições universitárias de liberdade acadêmica, e reforçá-las, ao invés de enfraquecê-las. Parte da confusão generalizada sobre os significados e implicações da liberdade acadêmica deriva das transformações e da proliferação de sítios de produção de conhecimento semeados pelas novas economias culturais e políticas de produção de conhecimento.

Não são menos complexas nem menos contraditórias, mas muito variadas, as implicações dessas mudanças sobre o gênero, em diferentes regiões e países. Por um lado, as empresas reforçam os estilos de gestão autoritária e masculinizada das instituições de educação superior. Por outro, à medida que se acelera o acesso das mulheres às universidades, as práticas e perspectivas androcêntricas, longamente enraizadas, passam a ser desafiadas e a representar objeto de maior escrutínio. Além disso, as flexibilidades inerentes ao sistema de aprendizado ao longo da vida afiguram-se mais ajustáveis às experiências e ciclos ocupacionais da vida feminina, o que implica certas reorientações por parte de muitos homens habituados a uma existência profissional menos interrompida. Ao mesmo tempo, contudo, a mercantilização das universidades passa a exigir que os acadêmicos trabalhem jornadas mais longas. Tudo isso contribui não só para níveis mais elevados de estresse como para reforçar ainda as velhas diferenciações entre homens e mulheres, baseadas numa injusta divisão de trabalho doméstico para os que têm responsabilidades familiares. Além disso, na medida em que a prática e a ideologia comercial de produção flexível começam a se infiltrar nas faculdades, o corpo docente se torna cada vez mais dividido entre uma elite professoral dotada de todos os privilégios acadêmicos, inclusive melhores salários e vantagens, e uma crescente massa de "lumpem-professorado", formado de acadêmicos mal pagos, trabalhando em regime de tempo parcial, entre os quais as mulheres tendem a predominar.

Essas transformações contraditórias na administração das universidades e no acesso às mesmas costumam reproduzir-se em outras

esferas do empreendimento acadêmico. Uma vez que, se o aprendizado se valoriza cada vez mais, devido ao seu conteúdo instrumental, e se coloca mais ênfase nas áreas científicas, técnicas e profissionais, o setor de humanidades, e até mesmo as ciências sociais, se vêem relegados a uma posição marginal. Desse modo, no momento em que o saber feminino se expande, como resultado da entrada de mais mulheres no mundo acadêmico, é contraditório constatar que se desvaloriza por outro lado o conhecimento humanístico como um todo, do qual fazem parte os paradigmas, a pedagogia e a práxis feminina. Em resposta, muitos acadêmicos humanistas, inclusive partidários do feminismo, vêm buscando refúgio no rigor mais teórico ou na pesquisa aplicada. Esta busca do rigor, geralmente despertada pela consciência de estar sendo ameaçada pelas ciências ditas "duras", torna-se evidente no surgimento da retórica inflada e difícil do pós-modernismo e do pós-colonialismo, particularmente nas universidades do Norte. Esta circunstância fez com que muitas vezes os discursos no campo das humanidades, particularmente em muitos textos femininos, se transformassem em conversações auto-referentes, incompreensíveis até mesmo para os segmentos públicos em nome dos quais eles professavam falar, e por vezes ainda dizem fazê-lo. Em outras regiões, especialmente no Sul, a impaciência com a teórica contemplação do umbigo e a fidelidade aos sonhos indômitos de desenvolvimento, para não falarmos das reivindicações pecuniárias, levaram à fantasmagoria da relevância, que se consome sobretudo, não em movimentos sociais, mas em exercícios de consultoria para organizações não-governamentais e agências de doadores internacionais.

AJUSTES ESTRUTURAIS E AS UNIVERSIDADES AFRICANAS

À semelhança do que ocorre em outras partes, as universidades africanas vêm sendo submetidas nos últimos vinte anos a um processo inédito de mudanças, no decorrer do qual têm enfrentado desafios múltiplos, tanto novos como antigos, que se revestem de uma configuração e intensidade particulares. Disputas de variadas

modalidades e vigor vêm sendo travadas, dentro e fora do sistema universitário, a respeito da interpretação e da operacionalização contemporâneas de sua missão. O estado, a economia e a sociedade se encontram num estado de mudanças constantes, de que resultam conseqüências para a percepção popular do papel, do lugar e da relevância da universidade em termos de progresso para a pessoa e a sociedade.

Um dos pontos mais críticos desses desafios reside na capacidade enfraquecida do estado, na maioria dos países africanos, após quase duas décadas de impiedosas crises econômicas e ajustes estruturais ortodoxos, profundas mudanças na composição e orientação da massa de alunos, de alterações no conteúdo e no sistema de instrução, sem falar na sistemática evasão de cérebros, que desfalcou a comunidade acadêmica de alguns de seus membros mais talentosos. Os pressupostos históricos que presidiram à fundação da universidade africana moderna e que moldaram as amplas respostas sociais como que se evaporaram diante não só das crises do projeto nacionalista pós-independência, como do assalto neoliberal desfechado sobre o tecido do modelo pós-colonial de desenvolvimento, modelo dentro do qual a universidade ocupava um papel central e multifacetado.

Pode parecer-nos como algo do passado distante a memória de que, há apenas cerca de dez anos, poderosas forças internacionais promotoras de uma agenda neoliberal, lideradas no contexto africano pelo Banco Mundial, haviam sugerido, literalmente, que a África não precisava de universidades porque era demasiado baixo e injustificável o retorno que o continente recebia sobre os investimentos feitos nesse "setor". O argumento era de que a África, ao invés de estabelecer, manter e investir em universidades, estaria bem melhor servida com investimentos nos setores de educação primária e educação profissional, ao mesmo tempo que se exploravam outras opções mais rentáveis de treinamento em nível universitário no exterior. Alegava-se que seria provavelmente mais barato, mais eficiente em termos de custo e mais vantajoso formar estudantes africanos em universidades estrangeiras. A séria controvérsia gerada pela posição

do Banco Mundial, aliada às contestações generalizadas nos meios universitários, em todo o continente, constituem um dos mais importantes elementos da política de reforma da universidade na África, no correr da década de 1990.

Publicações e pronunciamentos mais recentes do Banco Mundial indicam que houve nesse ínterim uma reformulação radical de sua orientação antiuniversitária da década passada, embora a nova situação não tenha sido acompanhada pela admissão explícita de que estava equivocada a posição anterior – até então promovida vigorosamente pelo doador –, nem pela aceitação franca de qualquer grau de responsabilidade por danos que a universidade tenha sofrido em conseqüência das influências daquela política dominante sobre os governos africanos. Hoje, o Banco reafirma sua perspectiva voltada para o desenvolvimento, em que está previsto um importante lugar a ser ocupado pelo sistema de educação superior, com a universidade em seu núcleo. Embora essa meia-volta mereça ser bem recebida, convém enfatizar que a forte lógica de mercado, que permeia a atual percepção do Banco, ainda apresenta novos desafios, que terão de ser encarados ao pensarmos na futura visão e papel reservados à universidade africana. Difícil antecipar como deveremos responder a estas aparentes impossibilidades: conciliar autonomia com viabilidade, expansão com excelência, eqüidade com eficiência, acesso com qualidade, autoridade com sentido de responsabilidade, diversificação com diferenciação, internacionalização com indigenização, presença global/visibilidade com ancoragem local, liberdade acadêmica com ética profissional, privatização com propósito público, ensino com pesquisa, serviço comunitário/responsabilidade social com consultoria, diversidade com uniformidade, preservação dos sistemas locais de conhecimento com a adoção de sistemas de conhecimento global, produção de conhecimento com disseminação de conhecimento, economia de conhecimento com a sociedade de conhecimento?

Os contextos e o conteúdo dos desafios implícitos na redefinição da universidade e na manutenção de seu lugar diferem naturalmente de um país a outro, mesmo na África, mas refletem todos a decomposição do velho contrato social entre a universidade, o estado e a

sociedade, segundo o qual a educação superior era considerada como um bem público e intelectual, contribuindo para os ideais de construção do país e desenvolvimento nacional. Na medida em que os imperativos e a ideologia do mercado ganham supremacia, ou se esforçam por ganhá-la, as universidades passam a ser apreciadas cada vez mais, motivo por que se vêem compelidas a buscar valorização para o seu próprio bem, privado e profissional. Cabe-nos destacar várias questões particularmente importantes. Em primeiro lugar, as implicações das novas estratégias de financiamento, que os depauperados governos africanos, tendo de operar sob as condições de condicionalidade do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial, estão sendo forçados a impor às universidades. Em segundo, a expansão das universidades particulares, inclusive religiosas, suscita novos desafios de ordem regulatória com respeito à qualidade nas várias esferas, bem como gera debates sobre questões de acesso, eqüidade, diversidade e as fundações seculares do sistema de educação superior como um todo. Terceiro, as pressões associadas ao processo de massificação do referido sistema de educação apresentam desafios tanto para o desenvolvimento como para o provimento de programas e a governança da universidade. Quarto: o crescimento do intercâmbio nos serviços educacionais – que o Acordo Geral sobre o Comércio em Serviços da Organização de Comércio Mundial (GATS) busca regular e incentivar – traz à tona importantes questões a respeito da viabilidade e competitividade global das universidades africanas.

Tendo em vista as modificações globais e locais que vêm ocorrendo e os desafios que precisam ser enfrentados, continuam sendo numerosas as questões em pauta, à medida que prossegue a luta pela universidade africana. Assim, por exemplo: como é que essas mudanças estão afetando os sistemas de ensino e de pesquisa nas universidades africanas? O que é que a globalização significa especificamente para essas universidades? Quais foram as respostas de política, em termos de liberalização e privatização, do setor de educação superior? E quais os efeitos, em termos de intercâmbios acadêmicos, no contexto do próprio continente, bem como entre os países africanos e as outras partes do mundo? Será que a noção de universidade

pública tem mesmo futuro no continente africano? Haverá lugar para uma universidade africana socialmente responsável e receptiva no século XXI? De que maneira poderão as universidades africanas lidar com o problema da evasão de cérebros, e ao mesmo tempo fazer melhor uso da diáspora intelectual, no sentido de ajudar o processo de africanização do saber mundial e de globalizar o saber do continente? Qual o impacto de um meio ambiente tecnológico em mutação sobre as universidades africanas? Terão mesmo as universidades um papel a desempenhar na preservação das identidades local e nacional, diante do massacre e das influências provenientes de forças externas poderosas, sem prejudicar quaisquer desejos que elas poderiam ter de se estabelecerem como verdadeiros centros de excelência, comparáveis aos de qualquer outra parte do mundo? Como estão elas lidando com as questões de acesso e eqüidade, no que diz respeito às taxas de participação masculina e feminina, e com os sempre espinhosos problemas de etnicidade, classe social, religião, além de raça (como no caso de alguns, como a África do Sul)? E com respeito à articulação da educação universitária com a dos níveis primário e secundário? De que modo seria possível aperfeiçoar as suas estruturas de gestão e de governança interna? Qual tem sido o desempenho de governos, doadores e associações de estudantes e do pessoal de ensino no desenvolvimento dos sistemas administrativos e das culturas das universidades? Qual a natureza dos vínculos existentes entre, de um lado, as universidades e os vários setores econômicos e, de outro, o mercado de trabalho, inclusive a indústria, agricultura, serviços e o setor público? De que maneira poderiam as reformas na educação superior melhorar a contribuição deste para a promoção de um desenvolvimento humano sustentável? Que tarefas deveriam as instituições africanas de educação superior empreender, no intuito de satisfazer as necessidades econômicas em mudança das economias africanas? De que modo, em suma, poderiam as universidades melhor servir às sociedades como um todo, tratando de questões sociais prementes, desde a pandemia do HIV/AIDS até os conflitos civis, ao mesmo tempo em que buscam proteger e promover a sua própria autonomia institucional e intelectual?

CONCLUSÕES

Eu gostaria muito de poder responder a estas perguntas, mas infelizmente o tempo não me permite fazê-lo. Talvez, os Senhores e as Senhoras se interessem em saber que muitas destas questões são tratadas numa publicação, em dois volumes, que será publicada nesta semana e lançada publicamente por ocasião do 30º aniversário do CODESRIA, e que foi co-editada por Adebayo Olukoshi, Secretário-Executivo do CODESRIA, e por mim. Espero que comprem este livro para terem uma idéia sobre como alguns dos mais importantes educadores da África estão tratando desses desafios trazidos pela globalização e suas novas hegemonias, para a produção de conhecimento no século XXI (ZELEZA; OLUKOSHI, 2003a, 2003b).

Permitam-me concluir, dizendo que a necessidade de redefinir e defender o papel das instituições de educação superior, como importantes centros para a produção de conhecimento social crítico, jamais foi tão grande como agora. O maior desafio consiste em garantir que o processo de mercantilização não transformará as instituições de educação superior em escolas profissionais ou negócios de consultoria; e que, ao se transformarem, elas permanecerão comprometidas com a produção de conhecimento para o progresso social, e não de informação para a obtenção de lucro particular.

BIBLIOGRAFIA

BANERJEE, H. *Inventing Subjects*: studies in hegemony, patriarchy, and colonialism. New Delhi: Tulika, 2001.

BARNETT, R.; GRIFFIN. *The End of Knowledge in Higher Education*. Trowbridge: Redwood Books, 1997.

BATES, T. R. Gramsci and the Theory of Hegemony. *Journal of the History of Ideas*, v. 36, n. 2, p. 351-366, 1975.

BLACKMORE, J. Globalisation and the Restructuring of Higher Education for New Knowledge Economies: New Dangers or Old

Habits Troubling Gender Equity Work in Universities? *Higher Education Quarterly*, v. 56, n. 4, p. 419-441, 2002.

BLOOM, D. Higher Education in Developing Countries: peril and promise. *SRHE International News*, n. 46, p. 20-24, 2001.

BROOKS, A.; MACKINNON, A. (Eds.). *Gender and Restructured Universities*. Buckingham: Open University Press, 2001.

BUCHBINDER, H. The Market Oriented University and the Changing Rôle of Knowledge. *Higher Education*, v. 26, n. 3, p. 331-347, 1993.

BURBULES, N. C.; CALLISTER, T. A. Universities in Transition: the promise and the challenge of new technologies. *Teachers College Record*, v. 102, n. 2, p. 271-293, 2000.

CHASE-DUNN, et alii. Hegemony and Social Change. *Mershon International Studies Review*, v. 38, n. 2, p. 361-376, 1994.

CLARK, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities*: organizational pathways of transformation. Oxford: IAU Press and Pergamon, 1995.

DIOUF, M.; MAMDANI, M. (Eds.). *Academic Freedom in Africa*. Dakar: Codesria, 1994.

ENDERS, J. Crisis? What Crisis? The academic profession in the knowledge Society? *Higher Education*, n. 38, p. 71-81, 1999.

GIBBONS, M. et alii. *The New Production of Knowledge*: the dynamics of science and research in contemporary societies. London: Sage, 1994.

HODGES, D. C.; LUSTIG, L. Bourgeoisie Out, Expertoisie. In: _____. The New Political Economies at Loggerheads. *The American Journal of Economics and Sociology*, v. 61, n. 1, p. 367-381, 2002.

JOSEPH, J. *Hegemony*: a realist analysis. New York: Routledge, 2002.

LEARS, J. T. J. The Concept of Hegemony: problems and possibilities. *The American Historial Review*, v. 90, n. 3, p. 567-593, 1985.

LEM, W.; LEACH, B. (Eds.). *Culture, Economy, Power*: anthropoloogy as critique, anthropology as praxis. Albany: State University of New York Press, 2002.

LUDDEN, D. *Reading Subaltern Studies*: critical history, contested meaning and the globalisation of South Asia. Delhi: Permanent Black; Bangalore, 2001.

MARGINSON, S.; CONSIDINE, M. *The Enterprise University*: power, governance and reinvention in Australia. Melbourne: Cambridge University Press, 2001.

MITCHELL, T. Everiday Metaphors of Power, 1990. *Theory and Society*, v. 19, n. 5, p. 545-577, 2001.

SINGH, M. Re-inserting the 'Public Good' into Higher Education Transformation. *SRHE International News*, n. 46, p. 24-27, 2001.

STEHR, N. *Knowledge Societies*. London: Sage Publications, 1994.

WEERT, E. de. Contours of the emergent knowledge society: theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, n. 38, p. 49-69, 1999.

THE WORLD BANK; UNESCO. *Higher Education in Developing Countries*: peril and promise. Washington, DC: The World Bank, 2000.

ZELEZA, P. T. Academic Freedom in the Neo-Liberal Order: governments, globalization, governance, and gender. *Journal of Higher Education in Africa*, 2003b.

_____. *Rethinking Africa's Globalisation*, v. 1: the intellectual challenges. Trenton, NJ: Africa World Press, 2003.

_____; OLUKOSHI, *A. African Universities in the Twenty-First Century*, *v.1*: liberalization and internationalization. Dakar: Codesria Book Series, 2003a.

_____; _____. *African Universities in the Twenty-First Century, v.2*: knowledge and society. Dakar: Codesria Book Series, 2003b.

UNIVERSIDADES E SOCIEDADE: COMPROMISSOS DE QUEM?

Mala Singh

INTRODUÇÃO

A concepção de uma sociedade, socialmente engajada, enquadra-se numa longa lista de iniciativas concebidas no sentido de direcionar ou destinar a universidade para finalidades socialmente preferenciais. Movimentos como modernização, desenvolvimento nacional e construção da nação, desenvolvimento da "mão-de-obra" e do capital humano, democratização e transformação social, além do crescimento econômico e competitividade, têm figurado entre os imperativos que alicerçam as reivindicações de que a universidade transcenda as suas funções nucleares de ensino, aprendizado e serviços, todas voltadas mais para dentro, no sentido de tornar-se mais incrustada na sociedade.[7] Na conjuntura atual, o apelo em favor do comprometimento da universidade faz parte do discurso da "sociedade do conhecimento", fenômeno que viu a educação superior adquirir uma nova proeminência no contexto das exigências de uma economia "movida pelo conhecimento", ao mesmo tempo em que a sujeitou ao

[7] Ver, por exemplo, (KERR, 1995) sobre o movimento de distribuição de terras na década de 1860 nos Estados Unidos, bem como a pesquisa relacionada com a guerra nas universidades norte-americanas, durante a Segunda Guerra Mundial, ou (COLEMAN, 1994) sobre as universidades japonesas, por volta de 1880, ao advogar a "modernização" mediante seu ensino e pesquisa, e os requisitos de recursos políticos e humanos nas universidades do modelo soviético.

discurso de uma responsabilidade social mais aguda, inculcado por governos, instituições financeiras globais, doadores e outras forças sociais.

Espera-se que as universidades mantenham uma posição crítica em relação à sociedade e à economia de conhecimento, embora elas não sejam mais consideradas como o único sítio ou agência para a produção, uso e disseminação do conhecimento (GIBBONS et alii, 1984). Neste paradoxo de destronamento e restauração, qual deve ser a forma característica de engajamento social para a universidade, numa sociedade de conhecimento? Para podermos repensar sobre esta questão, teremos de refazer os conceitos não só das missões, valores e funções tradicionais da universidade, mas também das suas formas institucionais familiares e locações sistêmicas, além de, o que é mais importante, as suas relações com um número ampliado de clientes externos. As universidades de hoje, inseridas num contexto de economias e sistemas políticos totalmente diversos, defrontam-se com o desafio de ter de produzir um conteúdo apropriado a essas novas conceitualizações, num momento em que os discursos sobre comprometimento, transpondo as fronteiras nacionais, regionais e continentais, se tornam poderosos num âmbito global.

O comprometimento da universidade, visto como uma "caixa preta" (NEAVE, 1998, p. 246) é fácil de advogar, adotar e celebrar. A noção de que o "engajamento com a sociedade" mais ampla deve constituir um valor central para as universidades, e que estas devem satisfazer as necessidades e expectativas da sociedade e envolver-se em múltiplas comunidades de interesse, já se tornou um lugar comum, tanto nos países desenvolvidos como nos em subdesenvolvimento, motivo por que já não é mais seriamente contestada nos níveis de valor ou princípio. É justamente o processo de abrir a "caixa preta" do comprometimento, tanto conceitual como empiricamente, nos espaços histórico e geográfico ocupados pelas universidades, que acarreta os mais intratáveis e traiçoeiros desafios normativos e estratégicos com que se defronta a transferência do comprometimento em vocabulários contextuais inteligíveis e sustentáveis.

Por mais difícil que seja administrar e tomar iniciativas, procurarei defender neste trabalho a tese de que a única noção

de comprometimento que faz sentido nos complexos terrenos da educação superior, reproduzidos nas diferentes regiões do mundo, é a visão multidimensional, cujas tensões internas e conseqüências, geralmente imprevisíveis, exigem uma condução hábil e um processo constante de negociação. Somente uma noção que tolera e congrega uma série de interações, motivadas de maneira diferenciada, com os interesses externos da sociedade, pode adequar-se à circunstância de que a educação superior conta com múltiplos objetivos e fins, nem todos reduzíveis às estreitas percepções empresariais da "sociedade do conhecimento". O que também deve ser considerado, ao procurar-se entender a plena medida do comprometimento, são os valores de uma série de parceiros, internos e externos, interessados nos propósitos, processos e "produtos" da educação superior e suas diferentes capacidades de alavancagem sobre os mesmos. Pretendo questionar a noção de engajamento mediante a justaposição dos objetivos da educação superior com os interesses daqueles parceiros, de modo a iluminar os termos do cometimento, não só em relação às forças sociais dominantes que definem e impulsionam o referido cometimento, como, de modo mais crítico, a respeito de outros interesses sociais não estatais e não corporativos, que se acham freqüentemente ausentes, ou só retoricamente presentes no debate. Logo a seguir, formulo algumas perguntas sobre se, e até que ponto, uma percepção multidimensional de um engajamento social é:

a) aplicável, além das tradicionais universidades públicas e não públicas, à grande variedade de instituições, organizações e outros órgãos que são voltados hoje à educação superior;
b) sustentável realmente para o caso das universidades situadas em países pobres do mundo em desenvolvimento, as quais se encontrem fortemente restringidas nas suas escolhas de comprometimento, não só em virtude de impedimentos locais políticos e socioeconômicos, como pela posição desvantajosa de seus países e regiões no contexto das "assimetrias de poder" globais, que os tornam ainda mais vulneráveis a certos tipos de discursos "reformistas"relacionados com a liberalização econômica.

Finalizo com a consideração de uma moldura normativa abrangente, que poderia ser invocada (o que estaria além dos propósitos da educação superior) para decidir quanto a reivindicações de diferentes forças sociais, quando operem com uma noção pluralística de engajamento da educação superior. Ao procurar tratar das questões acima, busco apoiar-me num ideal de Habermas, em meio a numerosas disputas dentro e fora da universidade, indagando sobre formas ou modelos de cometimento que permitiriam à universidade valer-se de seu considerável arsenal de recursos infra-estruturais e intelectuais para beneficiar a sociedade como um todo, e reservar para si um espaço para o debate crítico e a reflexão independente, a propósito de uma variedade de tópicos sociais, políticos e econômicos que dão forma e cor às nossas vidas, em âmbito local e global.

PREMISSAS DE COMPROMETIMENTO, PROPÓSITOS E PATRONOS

O debate relativo ao comprometimento tem de vencer o cansaço (ou ceticismo) de muitos, no âmbito universitário, motivado pelo intenso escrutínio que se faz hoje sobre a educação superior, quer via inspeção externa, quer via introspecção interna. As universidades precisam abrir o seu próprio caminho, em meio a uma miríade de demandas, muitas vezes contraditórias – transformar-se radicalmente em muitos respeitos e, apesar disso, permanecer estável e coerente em outros; prestar contas a numerosos parceiros detentores de necessidades largamente distintas e, não obstante, preservar uma margem reconhecível de autonomia e independência; tornar-se individualmente mais competitiva nos níveis nacional, regional e internacional, enquanto opera em regime de parceria e cooperação com outras instituições; concorrer com sucesso contra poderosas organizações comerciais, que se estão tornando vendedoras de educação numa escala cada vez mais global; aumentar o acesso a grupos de estudantes, até então excluídos, e melhorar a qualidade dos serviços prestados, com orçamentos que pouco ou nada cresceram; manter

uma identidade coesa e uma "marca" reconhecível, ao mesmo tempo que se descentraliza, terceiriza seus serviços ou "desagrupa serviços" [*unbungling*]; conservar-se como um espaço destinado ao pensamento crítico e refletivo, enquanto procura atender às necessidades da indústria e das comunidades locais; promover a justiça social e o bem público no contexto de um meio ambiente onde a norma é a busca corporativa dos bens privados. O caminho do engajamento terá de ser construído em meio a todas estas antinomias de demandas de mudança e de continuidade.

Os autores Inayatullah e Gidley postulam que "...a universidade se encontra no portão de entrada de uma série de futuros". Até que ponto estará correto este prognóstico? Para muitos, o destino da universidade no raiar de um novo milênio parece já estar decidido, com seu futuro moldado pelas "inevitabilidades" da globalização, à qual já se acha inelutavelmente vinculado (INAYATULLAH; GIDLEY, 2001, p. 1). Essas inevitabilidades incluem os suspeitos costumeiros – a hegemonia do mercado e seu pacote de valores e prioridades, o enfraquecimento das soberanias nacionais, o domínio global de organizações como o Fundo Monetário Internacional e a Organização Internacional do Comércio, as poderosas demandas impostas às organizações do conhecimento, em virtude das necessidades de inovação das economias competitivas, a "mercantilização do conhecimento" (SCHUGURENSKY, 1999) e a homogeneização cultural graças aos meios de comunicação em massa e suas tecnologias. No entender de outros, o futuro da universidade ainda está se desdobrando, inevitavelmente sob o impacto da dinâmica da globalização, mas aberto a intervenções escolhidas de modo inteligente, que buscam intermediar algumas das trajetórias da globalização, com vistas a melhor servir as necessidades e objetivos locais. Este modo de perceber a globalização e seus impactos sobre as áreas de prestação de serviços, como a da educação, não considera que serão inevitáveis as conseqüências da globalização (MITTELMAN; OTHMAN, 2001, p. 7), nem que tenderão a seguir um caminho único predeterminado, ou que se concluirão como um fenômeno "unificado (BURBULES; TORRES, 2002, p. 13), simétrico,

inconteste e livre de contexto. Para eles, o desdobramento do processo de globalização pode reservar espaços e oportunidades para diferentes desfechos, alguns dos quais potencialmente mais emancipatórios que outros, para maiores grupos de pessoas nos países em desenvolvimento, as quais no momento se encontram excluídas de muitos dos trombeteados benefícios da globalização.

Se a idéia de comprometimento tem a ver com uma ampla seleção de escolhas e de direções para a universidade, tal possibilidade só poderá ocorrer no contexto de uma visão que não contempla os futuros da universidade como fixados previamente dentro de uma "teleologia" globalizante e niveladora, não obstante os meios, abertos ou dissimulados, mediante os quais os imperativos da globalização pressionam e homogeneízam a educação superior. Quaisquer políticas e estratégias destinadas a dar vida à idéia de uma universidade engajada só poderão ter lugar no contexto das demandas econômicas e políticas da globalização, especialmente em sua reencarnação neoliberal. De qualquer modo, os resultados do comprometimento, seja qual for a intenção, vão depender de como os imperativos da globalização se cruzarão com as conjunturas locais, e como estas serão interpretadas e dispostas em camadas nas histórias institucionais correntes. As condições em que se fará o engajamento serão modeladas pelo emprego estratégico das oportunidades e espaços permitidos pelas interseções das pressões globais e locais, e incluirão fatalmente uma variedade de concessões feitas pela universidade socialmente engajada, para poder ter êxito (ou sobreviver, em certos casos). Temos aqui uma questão que promete graves desafios e conseqüências para as universidades já submersas em crises, em muitos países em desenvolvimento.

A iniciativa da Associação das Universidades da *Commonwealth* (ACU) de provocar um "debate mundial entre cerca de quinhentas universidades associadas" (COLDSTREAM, 2003) sobre o tema do comprometimento social da universidade constitui uma poderosa reafirmação dos abrangentes propósitos sociais da educação superior, num contexto em que objetivos estreitamente econômicos impõem o seu predomínio. Trata-se de um chamamento às universidades,

no sentido de que elas tomem em mãos, de modo proativo e antecipatório, o imperativo da responsabilidade social, e empreendam um grande debate sobre o futuro da educação superior, que vá além das usuais defesas de modelos ineficazes ou de críticas de desenvolvimentos no ensino superior que não oferecem alternativas factíveis. Partindo de uma posição que se enquadra bem no etos da autoregulamentação, essa iniciativa sugere um comprometimento motivado não por uma modalidade de imperativo hipotético kantiano, mas por um imperativo categórico que se fundamenta no que é racional e justo que as universidades façam, desde que seja em grande parte legislado pelas e para as próprias universidades. Num projeto que aspira ter um alcance global, as considerações apresentadas sobre o escopo do comprometimento, no documento de consulta, especialmente a lista de "indicadores" para "avaliar os avanços" num engajamento institucional, têm todo o potencial para moldar e dar direção às conceitualizações e práticas de comprometimento, numa variedade de contextos, países e regiões em torno do mundo, mesmo onde não existam universidades da *Commonwealth*.

As oportunidades e os perigos embutidos nessa iniciativa de "universalizar" certos entendimentos fundamentais de comprometimento residem nas premissas fundamentais sobre cujas bases uma pessoa se mobiliza em torno do engajamento. Obviamente, torna-se preferível visar à institucionalização das versões de comprometimento mais nuançadas e contextualizadas e ao enfraquecimento de suas piores formas reducionistas. Na busca dos "fundamentos" do engajamento, o ato de equilíbrio que realizam as instituições, ao absorver as pressões contraditórias dos parceiros, com variados graus de "persuasão", deve ser visto como um continuado desafio existencial, e não como uma questão resolvida de vez, que favorece algumas possibilidades de engajamento e encerra outras. A visão do comprometimento como uma disputa constante para conciliar demandas normativas e estratégicas em oposição pode auxiliar as universidades a se concentrarem nos variados propósitos da educação superior, e nas racionalizações e impulsos de comprometimento, associados a esses propósitos. Também pode capacitar o esquema previsto na

iniciativa da ACU a assumir uma posição moral mais elevada, ao conceitualizar e orientar os "futuros" da universidade de um modo mais socialmente nuançado, quando confrontados com outros desenvolvimentos globais impactantes sobre o ensino público. Entre eles se incluem, por exemplo, a nova moldura institucional prevista pelo Banco Mundial para a educação superior, que terá forte impacto direto sobre todos os países que pleiteiam empréstimos do Banco para projetos de reforma da educação no nível terciário, e a moldura da Organização de Comércio Internacional para o Acordo Geral sobre Comércio em Serviços, que busca colocar os serviços ligados à educação superior sob os auspícios de acordos internacionais de comércio. Estas duas molduras procuram também situar a educação superior numa arena social mais ampla, mas seus valores subjacentes, suas premissas políticas e condicionalidades econômicas – vinculadas como se encontram ostensivamente às noções das eficiências e das liberdades do mercado – constituem uma séria ameaça a uma idéia mais plena de desenvolvimento humano e social.

O enfoque aplicado ao comprometimento, tal como previsto no documento de consulta da ACU, se revela adequadamente abrangente em escopo, tanto em relação ao conjunto de parceiros societários como aos tipos, níveis e objetivos das interações. As formulações deixam entrever um arrojado e generoso espaço para as práticas de comprometimento universitário, que é potencialmente facilitador e benéfico, para os múltiplos propósitos da educação superior e para os diferentes atores e parceiros interessados dentro e fora da universidade. "Todas as instituições já desenvolveram suas conexões de trabalho com os tomadores de decisões, com a indústria e o comércio, com as comunidades locais e a sociedade em geral; nenhuma delas parte do zero. O complexo entrelaçamento dessas interações e o estabelecimento de uma política da universidade para incrementá-los vêm a constituir o que chamamos de "comprometimento" (ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES, 2001). O termo comprometimento é bem abrangente, no sentido de que abarca todos os aspectos da política e da prática da universidade. Ele "implica uma interação vigorosa e refletida com o mundo

não universitário, em pelo menos quatro esferas: o estabelecimento das metas, propósitos e prioridades da universidade, diante do mundo em geral; no que diz respeito ao ensino e ao aprendizado; o diálogo de intercâmbio entre pesquisadores e executores; e a tomada de responsabilidades mais amplas, na condição de vizinhos e cidadãos" (ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES, 2001). O referido documento deixa bem claro que são esperados da universidade, independentemente do contexto de país ou de circunstâncias, não só o conhecimento básico e aplicado, e os elevados níveis de competência para o desenvolvimento social e econômico, como a receptividade constante às necessidades e demandas da sociedade. Também é importante assinalar que o comprometimento não é visto meramente como uma nobre iniciativa dentre muitas outras, nem tampouco um conjunto aleatório de atividades desconexas e pontuais. A posição da ACU com respeito ao comprometimento é abrangente e maximalista, esposada como a verdadeira razão de ser da universidade.

Sob esse ponto de vista, o comprometimento abarca uma vasta gama de atividades e operações da universidade, com muitos interlocutores e destinatários. Mas – cabe perguntar – não sendo ele um fim em si mesmo, para que fins acadêmicos e sociais deve servir o comprometimento? Uma resposta plausível pode ser encontrada no modo como se pode desagregar um comprometimento, coisa que pode ser efetuada de diversas maneiras. É possível desagregar um comprometimento mediante o exame de seus significados e implicações para o estabelecimento de metas universitárias, relativamente às funções básicas de ensino, pesquisa e serviços. Pode-se considerar um comprometimento de acordo com a localização e função da universidade no contexto da economia política global, regional ou nacional. Podemos também observá-lo do ponto de vista de suas implicações para diferentes tipos institucionais na educação superior (pública, privada, face a face, à distância, eletrônica, etc.) ou dos diversos papéis e identidades ideológicas associados com as universidades, vistas como um "local de dissenso ... uma corporação (dirigida por uma empresa comercial) ... um sítio para a liderança acadêmica

(ensino e conhecimento aditivo), ... como provedor de legitimidade ideológica ao estado, como um serviço público (a universidade que existe para a comunidade)" (INAYATULLA; GIDLEY, 2000, p. 226). É igualmente possível vincular o comprometimento às metas e propósitos da educação superior ou às interpretações e expectativas dos mais importantes atores, parceiros e beneficiários, internos e externos à educação superior. Todos esses, e certamente outros tantos caminhos de desagregação, poderiam gerar percepções úteis para iluminar o comprometimento em suas numerosas complexidades e contradições.

Quero agora considerar a figura do comprometimento diante dos objetivos múltiplos da educação superior e dos interesses dos parceiros associados nesses propósitos. O documento oficial [*White Paper*] sobre a Educação Superior na África do Sul (SOUTH AFRICA. Department of Education, 1997) representa um bom exemplo de moldura institucional de política nacional para a reestruturação da educação superior, que estabelece um certo número de propósitos diferentes, mas relacionados, para a educação superior, neste caso vinculados às necessidades de reconstrução social e melhor qualidade de vida para todos, numa sociedade pós-transição. São eles:

- Atender às necessidades e aspirações de aprendizagem dos indivíduos por meio do desenvolvimento de suas capacidades e aptidões intelectuais, ao longo de suas vidas. A educação superior capacita os indivíduos a fazer o melhor uso de seus talentos e das oportunidades oferecidas pela sociedade para atingir a auto-realização, o que o caracteriza como um fundamental disseminador de oportunidades de vida, um importante veículo para a consecução da igualdade na distribuição de oportunidade e êxito entre os cidadãos sul-africanos;
- Satisfazer as necessidades de desenvolvimento da sociedade e prover o mercado de trabalho, numa sociedade dirigida pelo conhecimento e dele dependente, mediante o emprego das competências e perícia, sempre em mutação, necessárias para o crescimento e prosperidade de uma economia moderna. A educação

superior ensina e treina as pessoas a preencher funções sociais especializadas, a conquistar profissões doutas ou a seguir vocações nas áreas de administração, comércio, ciência e tecnologia, e nas artes;

- Contribuir para o processo de socialização de cidadãos esclarecidos, responsáveis e construtivamente críticos. A educação superior estimula o desenvolvimento de uma capacidade reflexiva e uma predisposição para rever e renovar idéias, políticas e práticas preconcebidas, com base num comprometimento com o bem público;
- Contribuir para a criação, compartilhamento e avaliação de conhecimento. Além disso, a educação superior convida à busca da erudição acadêmica e do questionamento intelectual em todos os campos da compreensão humana, mediante a pesquisa, a aprendizagem e o ensino". (SOUTH AFRICA. Department of Education, 1997, p. 7-8).

O crescimento e a prosperidade econômica, ao lado das necessidades do mercado de trabalho, são identificados como propósitos necessários para a educação superior, do mesmo modo como também o são a obtenção da eqüidade e o desenvolvimento de uma cidadania esclarecida e responsável. As aspirações individuais de desenvolvimento intelectual e mobilidade social para ascendente podem esmorecer, assim como as reivindicações do "bem comum". O referido documento oficial busca abranger uma multiplicidade e diversidade de fins e objetivos da educação superior, cobrindo uma gama de metas que um sistema de educação superior deveria aspirar a realizar e ter como alvos valiosos e necessários, tanto do ponto de vista educativo como social. Ao abranger trabalhos de reconstrução social da África do Sul, um espectro, tão necessário quanto esta lista, torna evidentes imediatamente os tremendos desafios embutidos na tarefa de cumprir os objetivos de um ambicioso pacote num único sistema ou, o que é pior, em instituições individuais, particularmente num contexto de recursos e capacidade limitados, situação que é agravada por comportamentos que disputam entre si uma fatia do mercado.

Muitos referenciais de política educacional e declarações de missões institucionais contêm combinações semelhantes de propósitos, abarcando carências da sociedade que vão do decididamente econômico aos aspectos mais intangíveis do social e do cívico. Boa parte das metas que se encontram nesta última categoria tendem a sair perdendo no debate em favor do comprometimento, por serem tratadas como objetivos "desejáveis de ter", quase que como uma aspiração, embora por vezes até mesmo realizáveis, talvez, por uma combinação fortuita de circunstâncias), mas que não se encontram no mesmo plano pragmático dos resultados, "que é necessário alcançar". Estes últimos costumam ser acompanhados de incentivos e desestímulos que lhes permitem fixar a intenção mais nitidamente que os primeiros. Os benefícios à indústria ou à "economia" são considerados cada vez mais como resultados diretos a serem produzidos pela universidade, ao passo que as vantagens para os outros parceiros não corporativos continuam a ser tidas como possibilidades indiretas, que por vezes escoam de vagos atalhos da sociedade, para atender aos objetivos mais abstratos da educação superior.

Para fazer com que a idéia de comprometimento se torne mais explicitamente prática é mister atentar nas estratégias, "indicadores" e similares para avaliar atividades e interações com respeito aos mais abstratos propósitos da educação superior. Em caso negativo, o conteúdo do comprometimento será em boa parte moldado pelo que for mais fácil de avaliar e quantificar, impulsionado por parceiros poderosos (inclusive governos e o setor privado) que priorizam fortemente o conhecimento e as competências conducentes ao crescimento econômico e à competitividade, e não pelos grupos da sociedade civil cujas prioridades podem requerer conhecimentos e competências que poderiam propiciar maiores níveis de consolidação democrática, coesão social, justiça social e valores similares, além dos objetivos embutidos nos propósitos mais amplos da educação superior.

A variedade de propósitos na educação superior aponta para diferentes esferas de existência societária que geralmente estão alinhadas entre si, embora não raro se encontrem em disputa umas

com as outras. A natureza da "sociedade de conhecimento", desejada pelas empresas multinacionais sedentas de inovação, ou tolerada por governos inseguros, pode não incluir as espécies de conhecimento exigidas por cidadãos críticos que desejem ocupar-se dos impactos negativos da distribuição global de poder e privilégios, ou com escolhas de políticas e comportamentos locais e regionais. Apesar disso, e embora a educação superior consista num intratável e rebelde pacote de tarefas, os seus propósitos remetem a diferentes, mas igualmente importantes dimensões de necessidade e aspiração social, e ao nível das elevadas expectativas da educação superior, quando busca atender essas necessidades e corresponder a essas aspirações.

Em nenhum momento, a natureza conflituosa dos propósitos múltiplos da educação superior é tão evidente como quando se deseja relacionar esses mencionados propósitos com a gama de parceiros interessados em determinar como uma universidade conceitualiza o ato de comprometimento e age em conseqüência, dada a circunstância de que os ditos parceiros detêm interesses e necessidades nitidamente exclusivas, que por vezes se sobrepõem. O documento da ACU chama a atenção para muitos dos parceiros fundamentais, como: governo, indústria e comércio, líderes nas áreas de saúde e educação, administradores, planejadores e representantes de estudantes, profissionais liberais, empregadores, comunidades locais, contribuintes e eleitores. Corresponder satisfatoriamente às expectativas desta variedade de parceiros (que, mesmo dentro de suas respectivas categorias, não refletem posições homogêneas quanto às suas pretensões) constitui para as universidades e quaisquer outras instituições sociais uma tarefa muito difícil de realizar. A este respeito, convém salientar dois pontos. Primeiro: nenhum debate com referência ao assunto comprometimento pode passar em silêncio sobre os atores internos, como acadêmicos e pesquisadores. Vê-los primariamente como "agentes de entrega" da universidade engajada retira deles o interesse fundamental que eles detêm na referida universidade. Eles não são parceiros apenas no sentido em que o são a indústria ou as comunidades locais, visto que devem ter também uma posição crítica quanto ao grau de sofisticação com que esse comprometimento é interpretado, e ao

grau de aceitação com que é ele implementado. É natural que esses atores tenham interesse na natureza e conseqüências (intencionais ou não) da conciliação de valores acadêmicos com as demandas sociais externas; em saber como os propósitos múltiplos da educação superior se conservam unidos no ensino e na pesquisa; na maneira como harmonizar prioridades conflitantes e manter a integridade acadêmica. Segundo a visão de que uma universidade representa um espaço comunicativo e interativo para e com os parceiros múltiplos (DELANTY, 2001), é necessário garantir que o papel destes não se limita a ser exclusivamente os intérpretes tecnicamente competentes das necessidades de outros parceiros. Sua identidade particular de parceiros no processo de definir e negociar os parâmetros do comprometimento tem de ser decomposta em fatores na equação dos parceiros. Isso não exclui a possibilidade de que muitos deles possam prazerosamente aliar os seus interesses acadêmicos e pessoais aos dos poderosos parceiros externos pagantes. Por outro lado, alguns de seus interesses incluirão certamente uma ampla defesa dos ideais acadêmicos ou de metas sociais emancipatórias no contexto da disputa em torno do comprometimento. Sejam quais forem os interesses desses atores internos, não deverão eles ser minimizados ou excluídos nas negociações contínuas sobre a natureza e as condições do comprometimento.

O segundo ponto com relação aos conflitantes interesses dos parceiros tem a ver com o envolvimento e o papel dos parceiros não estatais e alheios ao mercado. Que poder de pressão, capacidade e conhecimento têm eles para carrear a atenção e os recursos da universidade para as suas necessidades, e para moldar de modo conveniente a resposta da universidade? Guy Neave lembra-nos que a palavra "parceiro" engloba atores com poderes assimétricos em relação ao que está em jogo. "Como já observou Napoleão, o Porco, na sátira A Fazenda dos Animais, de Orwell, com respeito a sócios e parceiros, não resta dúvida de que alguns são mais iguais que outros." (NEAVE, 1998, p. 247) Barnett também assinala o poder de pressão mais forte dos parceiros corporativos, no que diz respeito ao conteúdo do engajamento: "O comprometimento pode revestir-se de muitas formas, mas algumas serão levadas a cabo com muito mais

vigor que outras. Os grandes batalhões estarão ao lado das versões mais performáticas de comprometimento: a universidade será persuadida a estruturar-se em favor de atividades que prometam possuir valor de troca na economia de conhecimento ..." (BARNETT, 2003, p.138). Na batalha para explicitar as condições de comprometimento, dificilmente haverá um "campo de jogo igualado" no que se refere a poder e influência de parceiros.

Num contexto de forte pressão para que as universidades desenvolvam fontes adicionais de renda, as instituições engajadas em cultivar parcerias industriais e identificar mercados sustentáveis para os seus "produtos" de conhecimento se convencerão facilmente de que os seus interlocutores primários (e beneficiários) devem provir do mundo corporativo. Dessa interação também resultarão inegavelmente benefícios para outros parceiros. A colaboração entre a educação superior e a indústria pode levar internamente à inovação e renovação de currículos, bem como a novas orientações para pesquisa e busca de fontes de recursos. Externamente, ela pode trazer possibilidade de desenvolvimento local ou regional ou maiores oportunidades de emprego em determinados nichos. Mas quais são realmente as possibilidades de que parceiros societários civis ou pequenas sociedades sejam considerados sócios críticos no comprometimento da universidade, especialmente quando eles dispõem de reduzido poder aquisitivo sobre os produtos ou competência em matéria de conhecimento, ou sofrem de necessidades de conhecimento que, se atendidas, poderiam gerar tensão para a universidade que tenha sócios corporativos no comprometimento? O princípio de subsídios cruzados oferece uma maneira fácil de apoiar atividades relacionadas com parceiros societários, impossibilitados de se tornarem "clientes" pagantes, mas somente no caso de que a universidade reconheça sua responsabilidade de levar em conta todas as necessidades de parceiros não empresariais em seu círculo de comprometimento. O problema se torna mais complicado, quando outras partes interessadas querem acesso aos "produtos" de conhecimento encomendados à universidade pelos sócios corporativos. Qual será a responsabilidade dos pesquisadores e administradores de uma

universidade, se um estudo de impacto ambiental, encomendado por uma companhia petrolífera, revelar a existência de sérias ameaças de degradação e perigos ambientais sobre comunidades pobres que vivem na vizinhança? Como deverá, em tal situação, desincumbir-se uma instituição universitária de suas responsabilidades simultâneas para com sócios empresariais e o desenvolvimento comunitário, sabedora da possibilidade de que os interesses dominantes do mercado provavelmente suplantarão todos os demais, se estes não forem acautelados?

Para dar conta de suas responsabilidades como "comunidade discursiva" e prover um espaço comunicativo para a melhor interação com seus parceiros societários, a universidade deve facilitar o diálogo entre os seus diversos grupos de parceiros que apresentem reivindicações conflitantes em relação ao conhecimento e à propriedade do mesmo. Com efeito, o autor Delanty identificou este tipo de fórum discursivo como sendo a característica definidora de uma universidade na sociedade de conhecimento. Sem agir em benefício preferencial do estado, do mercado ou dos interesses acadêmicos, a universidade funciona de um modo que "intermedeia ou interconecta vários discursos na sociedade" (DELANTY, 2001, p vii). Segundo este autor, uma parte definidora da missão e do papel de transformadores da universidade reside em seu funcionamento como uma esfera pública, do tipo citado por Habermas, de modo a "expandir reflexivamente a capacidade discursiva da sociedade e desse modo valorizar a cidadania na sociedade do conhecimento." (DELANTY, 2001, p. vii). Assim operando, a universidade aprimora não só a democratização do conhecimento como a capacidade participativa dos cidadãos de lidar com as forças globais culturais e tecnológicas. Do ponto de vista dos parceiros societários(,) desigualmente capacitados para o debate sobre comprometimento, um "entendimento comunicativo da universidade pressupõe que ela tem a responsabilidade de "tornar-se a câmara de compensação de todas as vozes que, sem ela, permaneceriam silenciosas ou de todo mudas" (DELANTY, apud FULLER, 2001, p.156). Às numerosas interpretações do comprometimento da universidade com e para os cidadãos e comunidades,

deve-se acrescentar esta dimensão de capacitar os discursos da sociedade civil e seus interesses associados, no sentido de afirmar as suas reivindicações e preocupações num contexto em que outros discursos, conduzidos mais poderosamente, buscam modelar os significados da sociedade de conhecimento.

A circunstância de operar como um espaço discursivo para as reivindicações dos parceiros societários não evitará que os participantes da universidade entrem no debate como parte interessada, uma vez que a disputa também gira em torno de demandas sobre a própria universidade. Isto ocorre especialmente quando um sócio corporativo se mostra assaz relutante em termos de suas próprias responsabilidades sociais. A universidade ver-se-á então na contingência de harmonizar normas e estratégias que foram apartadas por dilemas de comprometimento, além de ter de fazer difíceis escolhas políticas, econômicas e morais, no sentido de que não sejam comprometidos fatalmente, nas disputas prévias ao comprometimento, os valores contidos nos elevados propósitos da educação superior, os ideais embutidos na missão da universidade e as metas sociais inerentes à democracia e à justiça. Esta eventualidade poderia exigir da universidade uma posição mais intervencionista, ao ter de traduzir sua responsabilidade mais ampla em opções que contribuam para o enfraquecimento das relações de poder assimétricas entre diferentes parceiros societários na arena do comprometimento, mediando assim o menos possível as suas conseqüências negativas.

Eu gostaria de fazer uma última observação sobre o termo "cidadão", entendido como parceiro societário e sócio da universidade comprometida. O documento de consulta da ACU salienta o importante papel reservado aos cidadãos na definição da natureza e o escopo do comprometimento da universidade, procurando ampliar o modo tradicional de pensar sobre o "serviço à comunidade" como uma das mais fundamentais funções da universidade. Este serviço à comunidade normalmente inclui a oferta de oportunidades de educação continuada e para adultos, disponibilizando recursos e competências universitárias para apoiar o desenvolvimento de comunidades locais, bem como, em alguns casos, esquemas de

"aprendizado em serviço", com participação de estudantes, com direito à contagem de créditos, em projetos acordados com as comunidades. O referido documento de consulta pleiteia ainda uma percepção de comprometimento que transporte o envolvimento dos cidadãos para o centro das operações da universidade, incluindo desde o estabelecimento de propósitos e prioridades da universidade até à exposição dos resultados de pesquisas ao "debate público", e não mais ao mero exame pelos pares e por especialistas. A centralidade do envolvimento do cidadão na educação superior conduz claramente a uma universidade mais consciente e conectada socialmente. Ela acarreta igualmente todos os complexos problemas ligados aos necessários ajustes e processos estruturais para tal envolvimento no planejamento universitário, por força da diferenciação de poderes, limites e responsabilidades dos principais atores nas interações entre clientes da universidade e cidadãos. (MULLER; SUBOTZKY, 2001, p.163-182).

Em tudo isso, existe o problema de que a idéia de "cidadão"talvez não seja geralmente pensada em termos que vão além da proximidade das comunidades locais. O envolvimento substancial da universidade nas necessidades de desenvolvimento comunitário, embora já constitua um ganho enorme na trajetória do engajamento acadêmico, não exaure as possibilidades de comprometimento com os cidadãos e a comunidade. Os parâmetros desse engajamento têm de incluir concepções mais amplas do que sejam os grupos sociais – considerados em âmbito local, nacional, regional e global – e assumir questões a isso relacionadas, que têm a ver, por exemplo, com a exigência de justiça distributiva, com as causas e conseqüências das relações de poder assimétricas entre economias fortes e fracas, e com as novas modalidades de marginalização e empobrecimento precipitadas pela globalização. Todos estes fatores produzem impactos sobre o significado e as possibilidades da cidadania e do desenvolvimento comunitário nos níveis locais, e precisam ser convenientemente tratados, no intuito de dar pleno efeito à percepção da ACU, de que a essência do comprometimento reside em "tratar o mundo com toda a seriedade" (ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES, 2001, p. 38).

Embora não haja dúvida de que o contexto e as circunstâncias moldarão as histórias particulares de comprometimento, eu gostaria de finalizar esta seção com uma espécie de checagem de certos pontos críticos iniciais e premissas fundamentais, que poderiam levar o comprometimento a concretizar o seu potencial, transformando as universidades com base numa maior conectividade social destinada a maximizar as condições para o desenvolvimento humano numa sociedade de conhecimento.

- O debate a propósito do comprometimento não deve ser excluído pelo poder e impacto da globalização. Parte do espaço de manobra pode ser reduzido, e mais ainda nas margens da economia global política, mas, como já foi salientado por numerosos teóricos da globalização, outros espaços se abrirão para a ação transformadora. Alguns tipos de escolhas normativas e estratégicas podem e devem ser exercitadas, de modo a maximizar os resultados progressivos de diferentes modalidades de comprometimento. A realização de qualquer conjunto particular de possibilidades depende dos propósitos e condições do engajamento entre a educação superior e a sociedade, do poder dos atores que modelam ou influenciam essas condições, e da interação entre as políticas institucionais e a política bem como, por outro lado, entre as circunstâncias políticas e econômicas, no âmbito nacional ou regional.
- Os parâmetros e possibilidades de comprometimento podem ser compreendidos mais concretamente, quando relacionados com os propósitos e finalidades da educação superior. São múltiplos estes propósitos, podendo abranger diversas espécies de necessidades societárias, desde o crescimento econômico e o desenvolvimento de recursos humanos até o fortalecimento da democracia e dos valores de justiça social. As estratégias deste comprometimento devem ser sinceramente abertas para quantos atalhos sejam urgentes e necessários em determinados contextos sociais.
- Para que possa revelar-se o mais útil e o menos distorcido possível, o comprometimento deve ser entendido como pluralista e multidimensional. As diferentes dimensões do comprometimento podem

demonstrar tensões entre si e podem às vezes não ser passíveis de conciliação, no contexto de um suave e presunçoso comprometimento. A única saída para a universidade é participar de uma luta constante para equilibrar diferentes formas de comprometimento, ao invés de optar por um engajamento estável ditado pelos parceiros societários mais poderosos, que dele se servem. Por outro lado, uma percepção mais complexa do comprometimento também pode funcionar como um paradigma sobre o qual será possível reexaminar e corrigir visões parciais e reducionistas sobre o comprometimento.

- A universidade engajada tem de certificar-se de que em suas interações sociais está incluída toda a gama de parceiros, e não somente os economicamente mais poderosos ou litigantes. Para a universidade, a interação com parceiros corporativos, tida como um dos componentes definitivos de qualquer comprometimento, é claramente necessária e inevitável na conjuntura corrente, além de proporcionar muitas possibilidades estimulantes para a transformação da universidade, ao lado de outras mais preocupantes. Mas a participação de parceiros não empresariais também tem de representar uma dimensão definitiva do comprometimento, por trazer à tona toda a gama de interesses societários com os quais a universidade deve se engajar. A questão suscitada por Rawlsjan, sobre se e em que medida esse comprometimento serve aos interesses dos desamparados na sociedade, pode revelar-se útil no estabelecimento dos parceiros e beneficiários desse tipo de engajamento.
- Ao voltar-se para os cidadãos, o comprometimento não pode ser reduzido a uma mera questão de desenvolvimento comunitário, omitindo assim do panorama as questões totais relativas à distribuição assimétrica de poder e de privilégios. O papel cosmopolita e internacionalista da educação superior requer que a visão do engajamento seja tanto global como local, combinando preocupações morais e intelectuais sobre a natureza da sociedade global que está surgindo e o seu impacto diferenciado sobre comunidades locais, nos diferentes países, onde estão localizadas as universidades da *Commonwealth*.

COMPROMETIMENTO PARA AS UNIVERSIDADES OU PARA TODOS OS PROVEDORES DE EDUCAÇÃO SUPERIOR?

Minha tese sobre o comprometimento consiste em que, em primeiro lugar, o seu escopo e alcance podem ser melhor entendidos quando confrontados com as exigências dos propósitos múltiplos da educação superior e seus conexos benefícios societários; em segundo lugar, que um de seus desafios fundamentais reside na necessidade de acomodar todo o espectro de interesses dos parceiros societários nos propósitos da educação superior.

Poderá tal visão de comprometimento ser aplicada à variedade de instituições e ajustes, geralmente designados como educação superior, ou será que ela só faz sentido em relação apenas às universidades? Muitas destas novas formas da educação superior não incluem o que é freqüentemente entendido como os elementos definidores da educação superior, dentre os quais a extensão de qualificações ao longo de uma série de faculdades e disciplinas, algum relacionamento entre ensino e pesquisa, a oferta de qualificações de pós-graduação sênior, especialmente em nível de doutoramento, algumas atividades de serviço comunitário, etc. Antes de tratarmos da aplicabilidade do comprometimento, é necessário indagar se os diferentes propósitos da educação superior podem ser alcançados dentro de instituições unas, até mesmo universidades, tendo em vista o clima atual de demanda e constrangimentos com que elas se defrontam. Este problema se mostra de modo particularmente agudo no caso de instituições que podem ser as únicas universidades em países pequenos. O duro desafio da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, segundo Mario e outros, está em tentar harmonizar o seu "papel de única universidade plena do país com as exigências de imediata relevância para o mercado", tendo de competir com instituições de finalidade exclusivamente lucrativa, ao mesmo tempo em que é conduzida por "ideais de serviço e de desenvolvimento da comunidade" (MARIO et alii, 2001, p. 63).

Sob as pressões do processo de massificação, das necessidades de competências da economia de conhecimento, dos novos desenvolvi-

mentos nas tecnologias de informação e de comunicações, e do impulso no sentido de que a educação seja vista como um bem de mercado, um dos mais fascinantes fenômenos no âmbito da educação superior foi a proliferação de formas e modalidades de ofertas de educação superior. Faculdades e universidades públicas e privadas; universidades corporativas para formação e treinamento de força de trabalho no local de serviço; instituições lucrativas e não lucrativas; ofertas de ensino sob várias formas, como face a face, à distância, via eletrônica e mista; instituições que não realizam pesquisa ou o fazem em pequena escala; e aquelas que só oferecem programas orientados para uma carreira em uma ou mais áreas (como, por exemplo, administração comercial ou tecnologia de informações) – todas se intitulam instituições de "educação superior". Este desenvolvimento é proclamado como prova das direções inovadoras e estimulantes sob as quais a educação superior vai avançando, muito além das missões, identidades e modalidades da universidade tradicional. Por vezes, em meio a relatos enaltecedores dessas novidades na educação superior, surgem breves e despretensiosas advertências sobre a necessidade de valores na educação que são requeridos para a convivência em sociedades democráticas, em meio às seduções tecnológicas da conectividade, virtualidade e reatividade ao mercado, aplicadas no ensino superior (SALMI, 2003, p. 3). Essas cautelas servem como um bom começo para refletirmos sobre as responsabilidades societárias, em sentido amplo, dos novos tipos institucionais na educação superior.

Embora já haja cem flores vicejando em termos de tipologia institucional, também existe o desconcertante fenômeno da "virtualidade" crescente na educação superior, entendida não somente como provisão de serviços eletrônicos destinados a eliminar a presença física no campus, como também a tendência à "desagregação" de uma série de atividades e funções ligadas à educação superior, geralmente mantidas juntas numa só instituição. O escopo desse tipo de desagregação engloba tanto a separação das funções de ensino e pesquisa, que eram normalmente associadas, como funções, dentro da área de ensino e administração, entre as quais a concepção e fornecimento de programas; avaliação e atestação ou "registro, pagamento e

manutenção de registros dos estudantes" oferecidos como pacotes distintos por diferentes provedores de serviços (NEWMAN, 2000, p. 3). A eficiência e o custo tornam-se os critérios básicos para avaliar uma série de funções desagregadas. Num tal contexto de "desagregação", ninguém sabe se continuará havendo alguém responsável pela questão do comprometimento societário. Esta questão, aliás, bem que poderá periclitar com a dispersão de funções implícita na tendência à desagregação e a "coalizões, parcerias e redes". Scott assinala que, na medida em que declinam as instituições tradicionalmente constituídas, o problema pode originar-se "não das novas espécies de"universidade", mas de nenhum tipo de "universidade" (SCOTT, 1999, p. 9).

O tema da responsabilidade de comprometimento também levanta a sua cabeça em relação às instituições de educação superior que oferecem qualificações além das fronteiras nacionais. Terão os provedores transnacionais qualquer tipo de responsabilidade por interagir com os cidadãos sobre questões de desenvolvimento comunitário, nos diferentes países e regiões em que eles operam agora? Debates e iniciativas recentes (UNESCO, 2002) sobre as possibilidades de regulamentação internacional dos provedores transnacionais de educação superior centraram a sua atenção sobre o tema de códigos de conduta para tais provedores. Suas inquietações voltaram-se primariamente, e com toda razão, para indagar se a qualidade de oferta do que é fornecido no exterior equivale à qualidade registrada no país de origem do provedor; se o currículo escolar busca ser razoavelmente sensível ao contexto, e se são observadas as formalidades adequadas do local da regulação. Os requisitos de comprometimento societário em relação aos provedores transnacionais, dentro do contexto do crescente fenômeno da educação "sem fronteiras", continua sendo uma questão a ser trabalhada em discussões mais amplas sobre a globalização e a educação superior. A sua resolução será provavelmente relacionada com o debate sobre se ainda faz sentido pensar em educação superior como um "bem público global", à luz das demandas de uma "sociedade global de conhecimento". Se a resposta for afirmativa, será imperioso que todas

as formas de educação superior, e não somente as universidades, se tornem responsáveis pela promoção de tal bem público, dentro do contexto de suas próprias missões, ao invés de operar dentro da dicotomia a que faz menção o autor Van Damme de que as universidades públicas servem bons propósitos públicos e privados, enquanto que as instituições privadas lucrativas servem exclusivamente os interesses particulares (VAN DAMME, 2002).

Uma possível forma de encarar este enigma do comprometimento reside na argumentação dos que buscam distinguir drasticamente entre a universidade e as outras formas de prestação de serviços de educação superior, muitos dos quais oferecem programas orientados para carreiras sensíveis largamente às necessidades de treinamento no setor privado. Segundo o autor Altbach, certas instituições e esquemas de fins lucrativos não deveriam ser considerados como universidades nem receber autorização para conferir graus acadêmicos, visto que não desenvolvem pesquisas nem prestam serviços comunitários, mas somente oferecem treinamento em competências especializadas, em certas áreas relacionadas com o mercado, além de que não indicam qualquer interesse ou responsabilidade pelas questões do bem público (ALTBACH, 2001, p. 2). Nesta reordenação definicional das instituições de educação superior, as obrigações de comprometimento só deveriam ser aplicáveis às universidades. Se alguém desejar salientar o lado positivo deste posicionamento, bastará argumentar que as missões profissionais e comerciais dos demais tipos de provedores, especialmente provedores com fins lucrativos, já contribuem automaticamente para o desenvolvimento econômico e, portanto, social, motivo por que não necessitam de outros indicadores de comprometimento societário. Numa leitura negativa, poder-se-ia alegar que esses tipos de provedores, em sua atividade de treinamento de baixo nível, carecem da tradição, seriedade, capacidade ou inclinação para contribuir em favor de metas sociais mais amplas, mediante, por exemplo, pesquisas ou competência acadêmica, ou ainda engajamento como o bem público. Por mais atrativa que seja esta visão para as pessoas perturbadas com a apropriação da "marca" da universidade (SCOTT, 1999, p. 8), não se pode negar

que ela pressupõe um mundo por demais organizado, em que as instituições tradicionais permanecerão do seu lado da cerca definicional e os provedores não tradicionais abandonarão um terreno que já ocupavam no terreno da universidade.

A exclusão do imperativo de comprometimento social para as formas mais privatizadas de ensino superior elimina quaisquer pressões sobre as mesmas, no sentido de que dêem uma atenção criteriosa às formas e parâmetros das obrigações societárias relacionadas com suas funções educacionais ou mesmo missões comerciais. O ponto de partida possivelmente menos insatisfatório e aberto, no exame de um dilema tão complexo quanto este, consistiria, talvez em admitir formas diferentes e mais limitadas de engajamento para outros tipos de provedores de educação superior, em lugar de uma isenção total para qualquer tipo deles. As instituições criadas como universidades têm uma clara obrigação de fomentar o comprometimento numa série de frentes societárias, oriundas de suas ampliadas missões e atividades multifacetadas, muitas das quais são apoiadas com recursos públicos. Mas o mesmo ocorre com outras instituições, inclusive as de fins lucrativos, que se localizam dentro de comunidades carentes e que preparam grandes números e diversas categorias de estudantes para o ingresso na economia, sociedade e comunidade. O estabelecimento de critérios e indicadores para essas distintas modalidades institucionais de comprometimento e para alguma forma de monitoramento poderia converter-se num interessante debate dentro da jurisdição de garantia e credenciamento de qualidade, especialmente se desejarmos que o ensino e o aprendizado, a pesquisa e os serviços comunitários sejam reconstruídos pelo prisma do engajamento. Desse modo, a garantia de qualidade teria um papel mais explícito na transformação da universidade, mas somente sob a condição de que essa garantia se torne mais socialmente reflexiva e menos auto-referenciada burocraticamente.

COMPROMETIMENTO: CONTEXTOS E CONJUNTURAS

Até que ponto será possível desenvolver uma concepção comum dos elementos fundamentais de comprometimento que tenham a mesma ressonância para a grande quantidade de universidades, operando em diferentes partes do mundo, em países com distintas formas de inserção nos blocos políticos e econômicos, regionais e globais? Dado o impacto relativizador da história, da geografia e da conjuntura econômica, e sem contar com maiores pesquisas sobre as realidades contextuais, pode ser realmente difícil apresentar observações não triviais sobre o grau de comprometimento da universidade, que façam sentido, independentemente de contextos e continentes, sem qualificações significativas de qualquer espécie. A maior parte das instituições de educação superior estão tendo de engajar-se com as demandas de mudanças radicais e de maior reatividade nas suas sociedades, operando em contextos onde as demandas locais se tornam mais agudas pelas pressões de uma economia globalizante. Qual, por exemplo, poderia ser o conteúdo de comprometimento para universidades localizadas no Sul do Saara africano, em países cujas populações, vistas numa escala global, são as mais empobrecidas e ameaçadas, relativamente às necessidades básicas da sobrevivência e dignidade humanas? A enorme escala da luta humana contra a pobreza, enfermidades, secas, fome, guerra civil, autoritarismo político e décadas de debilitantes programas de ajustes estruturais propiciam razões para o comprometimento social da universidade, que representam recursos em infra-estrutura, conhecimento, informação, mediação e ativismo e competências, por mais frágil e depauperada que ela possa estar. Quais são, porém, as possibilidades reais de desenvolver e manter políticas e práticas adequadas de engajamento que não se tornem reféns de racionalidades e impulsos exclusivamente corporativos, em situações de extrema limitação de recursos financeiros e materiais?

O debate em curso sobre comprometimento, especialmente se aplicado às universidades africanas, já teve poderosos antecedentes. Numerosos debates e discussões sobre as universidades e as suas

responsabilidades sociais já tinham ocorrido em muitos países do continente, no período pós-independência, na década de 1960. Líderes políticos, comunidades, doadores, intelectuais, acadêmicos e estudantes achavam-se todos empolgados pela generosa idéia da universidade "desenvolvimentista", como parte integrante do arsenal voltado para o desenvolvimento das novas nações-estados. Eram absolutamente explícitas as condições de engajamento, de que são exemplo as palavras diretas do Presidente Nyerere, no sentido de que as universidades são instrumentos do desenvolvimento nacional: "Num país em desenvolvimento, a universidade tem de dar toda a ênfase ao seu trabalho sobre questões de relevância imediata para a nação em que ela existe; tem de estar engajada com o povo dessa nação e com as suas metas humanísticas. Em sociedades pobres como a nossa, só podemos justificar os gastos com uma universidade – qualquer tipo de universidade – se ela promover o desenvolvimento de nosso povo.[....] O papel de uma universidade numa nação em desenvolvimento consiste em contribuir; dar idéias, mão-de-obra e serviços, para o aprimoramento da igualdade humana, para a dignidade humana e para o desenvolvimento humano."(apud COLEMANN, 1994, p. 335). Excluindo-se a referência à unidade política (a nação-estado) e, apesar da diferença em termos de contexto e período histórico, o documento da ACU expressa sentimentos semelhantes acerca do que a sociedade espera das universidades: "O mundo depende cada vez mais das universidades para o conhecimento, para a prosperidade, saúde e formulação de políticas. Assim sendo, é necessário que as universidades se tornem os dínamos do desenvolvimento para o povo, para as instituições e para a democracia em geral." (ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES, 2001, p.1) Para alcançarmos um entendimento adequado do que seja o engajamento da universidade no contexto dos requisitos da "sociedade do conhecimento", torna-se imperioso interrogar as continuidades e descontinuidades entre a noção corrente "desenvolvimentista" da universidade, tal como poderia ser ela aplicada da África do Sul ao Saara, e as conceitualizações e práticas do período anterior à independência.

Os debates prévios sobre as responsabilidades societárias da universidade, realizados em outros contextos de países em desenvolvimento, revelavam sentimentos similares às expectativas africanas em relação às suas universidades. Parecem muito familiares as palavras que podemos encontrar numa revista publicada em meados da década de setenta com uma seleção de instituições de educação superior e seu impacto no desenvolvimento nacional, na Ásia e América Latina: "Nos países menos desenvolvidos, o foco do desenvolvimento é determinado pelo caráter rural das sociedades, pelo seu relativo subdesenvolvimento e pela necessidade de lidar com carências tão rudimentares como comida e nutrição, saúde pública, baixas rendas *per capita*, desemprego e subemprego, pontos fracos no sistema educacional, preservação de valores culturais e o movimento em prol de eqüidade e igualdade social ou étnica. A questão básica resume-se em saber o que a educação superior pode fazer – e está efetivamente fazendo – com respeito a essas necessidades fundamentais." (THOMPSON et alii, 1976, p. 6). Enfatiza-se igualmente a necessidade de que as instituições de educação superior auxiliem no esforço de construção da nação e de uma liderança nacional, estimulem a coesão social e a tolerância cultural.

Numa análise ainda hoje pertinente, o relatório sobre a América Latina relaciona os parâmetros de comprometimento, mediante a identificação de cinco "capacidades principais", necessárias para o progresso social, em relação às quais deveria ser julgada a contribuição do setor de educação superior: "(1) capacidade de compreender, definir e atribuir prioridades às necessidades e aspirações da sociedade; (2) capacidade de compreender e definir os problemas que resultam do processo de satisfazer essas necessidades e aspirações; (3) capacidade de formular várias alternativas para resolver tais problemas; (4) capacidade de aplicar a tecnologia adequada às soluções alternativas; (5) capacidade de selecionar e aplicar os vários mecanismos, estratégias e políticas para solucionar esses problemas." (THOMPSON et alii, 1976, p. 191). Nos relatórios regionais de todos esses três continentes, o enfoque é similar – a educação superior "a serviço do desenvolvimento pode ampliar a capacidade das

nações para produzir mais [...] bens materiais [...], mas também deve enfatizar a preocupação com a justiça, a moralidade e a dignidade humana."(THOMPSON et alii, 1976, p. 167). O escopo da expectativa relacionada com o impacto inclui uma quantidade maior de bens econômicos, mas também enfatiza fortemente a importância dos bens sociais, políticos e éticos no engajamento social das universidades. Não são menos fundamentais hoje os bens sociais, em seu sentido mais amplo, no contexto do comprometimento da universidade. Os desafios representados pela pobreza e pelo subemprego, pela exclusão social e pela falta de acesso aos direitos humanos, assim como muitas outras formas de carência salientadas no discurso relativo ao período anterior de desenvolvimento – todos esses problemas persistem, mas de um modo tornado hoje muito mais complexo pelo poder enquadrador dos novos discursos globais de responsabilização social, cuja visão particular dos conceitos de conhecimento e competência pode mostrar-se demasiadamente limitativa para uma perspectiva mais abrangente do desenvolvimento humano e social, tal como contemplado nos debates de então e de agora.

Com base na experiência de impactos, tanto negativos como positivos, causados por solicitações antigas às universidades para que se tornassem instrumentos e agentes do desenvolvimento nacional, foi possível recolher muitas lições acautelatórias para o debate contemporâneo em torno do tema do comprometimento como razão de ser das universidades. Tomando-se em consideração algumas das lições fundamentais da história relativas a esse engajamento, podemos indagar como poderiam as universidades da África subsaariana sequer compreender os atuais imperativos de responsabilidade e sensibilidade sociais, num contexto que é paradoxalmente similar, quanto às miseráveis condições de vida e escassas oportunidades para grandes partes da população, mas ao mesmo tempo tão diferente, com respeito ao discurso da economia do conhecimento, num mundo globalizante, em que a nação-estado tem o seu papel enfraquecido e é o poder do mercado que dirige o desenvolvimento social? Que possibilidades de escolhas normativas e estratégicas de comprometimento ainda existem para universidades que foram devas-

tadas por escassez de fundos, devida não só a reduções drásticas no apoio do estado e dos doadores, como a um "acréscimo explosivo nas matrículas", que tanto pressiona a infra-estrutura física, em termos de salas de aula e residências, capacidade de ensino e qualidade de serviços, bibliotecas superlotadas com livros obsoletos e, por toda parte, uma deterioração geral das condições de trabalho e desmoralização dos funcionários? (SAWYERR, 2002, p. 23-24).

O desenvolvimento e a implementação de uma visão pluralista do comprometimento exige algumas condicionalidades capacitadoras fundamentais, dentre as quais um estado que disponha de alguma capacidade e disposição para prover e regular em relação ao ensino superior. Quando os recursos estatais são drasticamente reduzidos, e as taxas cobradas ao setor privado e usuários atingem crescentes proporções das novas fontes de arrecadação da universidade, é inevitável que haja uma abdicação da responsabilidade do estado por custos essenciais de infra-estrutura fundamentais. (SAWYERR, 2002, p. 59). A ausência, escassez ou falta de confiabilidade de recursos públicos faz com que a universidade se torne cada vez mais vulnerável aos imperativos ditados pelo mercado ou por doadores, e conseqüentemente, menos capaz de fixar e seguir uma agenda coerente e multidimensional, para o provimento efetivo de educação, produtividade de pesquisa e trabalho social. Um certo montante de financiamento estatal sustentável (que não é tão cruamente vinculado a expectativas de taxas de retorno) poderia permitir o estabelecimento de uma agenda e de um compromisso de implementação, de modo a tentar satisfazer as gigantescas necessidades sociais, políticas e econômicas das comunidades e sociedades mais pobres. As condicionalidades de uma reforma universitária vinculada à existência de fundos avançados por doadores e organizações internacionais de crédito devem também mostrar-se assaz flexíveis para permitir escolhas pela universidade, que concretizem uma visão pluralista de engajamento.

Um papel regulatório para o estado também tem importância crítica para implementar uma agenda de engajamento que seja abrangente e vantajosa para diferentes parceiros e participantes do

sistema de educação superior. Mesmo quando o nível de apoio financeiro é baixo, a responsabilidade pela supervisão com respeito a questões de acesso e eqüidade para estudantes, bem como a qualidade da educação e de treinamento devem recair primariamente sobre o estado, especialmente em contextos em que as universidades embarcaram em várias formas de funções de semi-privatização, de modo a gerar recursos operacionais em grande falta, ou quando há uma elevação do número de provedores privados. A ausência desse gênero de supervisão permite que a eqüidade de acesso seja solapada por um enfoque com viés do usuário, que a qualidade da prestação de serviço seja prejudicada por um rápido aumento no número de matrículas, ou por despreparo do pessoal e insuficiência de biblioteca e outros serviços, e que as metas de mudança na educação e na sociedade se tornem mais difíceis de atingir, em virtude da priorização dos valores ditados pelo mercado. O estado pode desempenhar um papel importante, por exemplo, ao assegurar que os provedores corporativos internacionais operem com uma qualidade aceitável e com respeito aos requisitos de acesso, além de manterem um grau de articulação com instituições locais apoiadas pelo estado.

Também é crítica para esta discussão a presença de uma liderança institucional, guiada por uma visão complexa da idéia de comprometimento, que tenha em conta fatores locais, regionais e globais. É necessária uma liderança visionária e hábil, se possível em diferentes níveis das operações, para compensar o lado empresarial da universidade com imperativos sociais e intelectuais, bem como para equilibrar as prioridades acadêmicas com as enormes demandas impostas à universidade. Num contexto em que é mínimo ou inexistente o apoio do estado, torna-se maior ainda o valor de uma liderança institucional sábia e capaz.

Para muitas universidades, esta feliz confluência de fatores externos e internos só muito raramente se materializa, criando-se em seu lugar um desafio de múltiplas cabeças, como uma hidra monstruosa, para aqueles que já se lançaram numa reforma da universidade em países que passaram por processos de liberalização política ou econômica desde os anos noventa. As tentativas de recuperação e reforma

de universidades, em países como Uganda, Tanzânia, Moçambique, Gana e Quênia, foram registradas numa série de estudos de casos patrocinados pela *Four Foundation Partnership*, publicados em 2001 e 2003 (MANUH et alii, 2003; MARIO et alii, 2001), cujas análises extensivas poderiam trazer mais informações sobre as formas implícitas e explícitas de engajamento societário engastado em medidas de revitalização tomadas por essas universidades. Os autores oferecem relatos de iniciativas notáveis para ressuscitar um certo número de universidades, muitas das quais haviam florescido graças ao generoso apoio do estado e do povo, no período anterior a 1970, para depois mergulharem numa severa desestabilização e crise geral, por força de quedas de recursos, matrículas em ascensão, interferência política e sangria acadêmica. Quase todos os autores identificam uma pressão contínua sobre as finanças, falta de planejamento e de capacidade de gestão, necessidade de remanejamento dos professores, ameaças à qualidade, devido ao rápido crescimento nas matrículas, deterioração das condições de ensino e de habitação com respeito a bibliotecas, laboratórios e residências, insuficiente desenvolvimento das tecnologias de informações e de comunicações, declínio no padrão da pesquisa, incapacidade das universidades de competirem com provedores privados, bem como ameaças à eqüidade e justiça social, como resultado de admissões e nomeações motivadas por injunções do mercado – dentre os numerosos desafios enfrentados por universidades africanas que se lançam em reformas internas.

Para muitas dessas universidades, o primeiro passo radical a ser dado, num contexto tão desolador, poderia muito bem consistir num conjunto de iniciativas para a construção da capacidade e estabilidade das funções tradicionais de ensino, aprendizagem e pesquisa.

O impacto negativo sobre a qualidade acadêmica, como conseqüência de anos de restrições financeiras, de expansão incontrolada e de uma reação programática despreparada, foi identificado em muitos dos estudos de caso. Enfrentar esse desafio já representaria por si só um passo enorme em relação à responsabilidade primária da universidade, que é de produzir graduados instruídos, empregáveis e socialmente conscientes, tarefas essas que, de qualquer modo,

acarretariam lutas internas quanto ao controle e à direção da política e dos recursos. O processo de reforma do currículo, de busca de novos grupos de estudantes, de desenvolver uma nova agenda de pesquisa para a universidade, bem como de identificar novas fontes de financiamento exigiriam da instituição encetar uma trajetória de engajamento que poderia enriquecer e ampliar o processo de revitalização, ora em curso em muitos países.

Recentes análises do estado da educação superior na África (SAWYERR, 2002; SALL et alii, 2002) já confirmaram a inadiável necessidade de dados de pesquisa mais confiáveis, de questionamentos mais rigorosos sobre reformas, e de iniciativas revitalizadoras, em muitas das universidades da região. Tais pesquisas e análises permitirão uma visão com mais fima resolução da informática das especificidades contextuais, a qual será indispensável para dar mais corpo à natureza, limites e possibilidades de engajamento das universidades e outras instituições de educação superior no continente. Na expectativa de poder contar com percepções contextualizadas das possíveis trajetórias de comprometimento, já seria lícito adiantar algumas observações preliminares com relação ao debate sobre a matéria:

- Qual será o impacto do discurso da "sociedade de conhecimento" sobre as iniciativas de comprometimento nas universidades de países do Sul do Saara? As implicações mais sombrias projetadas sobre a educação superior pelas molduras e esquemas globais desenvolvidas pelo Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio projetam maior ressonância sobre as universidades dos países pobres, que não terão condições de mediar as condicionalidades das organizações globais de crédito ou dos acordos internacionais de comércio, que causam grande impacto sobre a respectiva política nacional. Poderia revelar-se desastrosa a influência de tais esquemas na definição do conteúdo desse processo de engajamento, caso apoiado em conceitualizações unidimensionais da sociedade de conhecimento. Uma concepção não reconstruída deste tipo de sociedade poderia transformar-se numa taça

envenenada para universidades que tentam compreender os abrangentes requisitos do engajamento social, no que possivelmente representa as mais marginalizadas e depauperadas parcelas da população mundial. Qualquer discussão sobre os parâmetros de uma forma emancipatória de comprometimento para as universidades localizadas em países pobres terá, portanto, de ser precedida de um questionamento sobre o que significa em termos reais uma sociedade de conhecimento para essas sociedades, e sobre se a idéia de sociedade de conhecimento em sua encarnação atual é suficientemente dinamizadora para fazer prosperar as verdadeiras dimensões fundamentais do desenvolvimento humano. Deveriam desempenhar um papel-chave no processo de estabelecimento das condições desse questionamento, não somente os acadêmicos e intelectuais, como as autoridades decisórias, tanto institucionais como nacionais, cujas opções e escolhas sofrerão diretamente o impacto das formas e conteúdo de conceitualizações particulares da sociedade de conhecimento.

- Uma vez que não partiremos do vácuo ou da estaca zero para iniciar o debate sobre esse comprometimento da universidade, cabe indagar como poderemos, do modo mais proveitoso, vincular o debate atual com as concepções e experiências anteriores. Em outras palavras: sobre que base poderemos construir? Quais devem ser as lições a colher para o futuro? Como salientam Sall e outros, as instituições universitárias subsaarianas, até mesmo durante as décadas de crise e de degradação, permaneceram relevantes para as suas sociedades, e sob variadas maneiras. As universidades públicas foram "ambientes fundamentais para o debate, para crítica e para a mobilização em favor da transformação política." (SALL et alii, 2002, p. 2). Representaram elas, ainda, importantes veículos para a satisfação de uma constante demanda social por educação superior, na medida em que o número de matrículas se avolumou enormemente nas décadas de oitenta e noventa, a despeito de uma sombria e hostil realidade de redução do nível de empregos, particularmente no serviço público. Essas duas dimensões mencionadas acima, encerram imensas possibilidades para o engaja-

mento universitário na situação atual. Manuh e outros salientam a conveniência de que as universidades "façam a crônica e análise" das iniciativas de reforma em Gana, bem como as suas implicações sobre a vida institucional e individual, incluindo o efeito dos programas de ajustes estruturais e da liberalização econômica sobre as próprias universidades. A realização de avaliações independentes sobre a eficácia das estratégias governamentais de redução de pobreza é considerada como uma tarefa de importância fundamental, que poderia ser abraçada pelas universidades de um modo mais sistemático e institucionalizado. E isso, por sua vez, poderia capacitar certos segmentos universitários, como pesquisadores, sindicatos e estudantes, a "serem proativos na utilização de pesquisas e informações sobre medidas de política pública, para valorizar ações que elevariam o perfil das universidades como faróis de conhecimento, vinculados à ação." (MANUH et alii, 2003, p. 114). Não há dúvida de que questões ligadas ao ambiente político, à capacidade de pesquisas sobre políticas, bem como sobre a predisposição institucional de aliar mais explicitamente a reforma universitária à reforma política e social, constituirão um fator decisivo para determinar a extensão em que as universidades poderão desempenhar, ou desempenharão realmente, o papel socialmente comprometido, tal como advogado acima.

Com respeito à demanda social, as universidades que buscam localizar suas iniciativas de reforma e de revitalização, no contexto da moldura de engajamento social, não terão condições de evitar os desafios da demanda, do acesso e da eqüidade. Praticamente, todos os estudos de caso constataram uma tendência na educação superior a aceitar admissões de alunos por imposição do mercado, além de problemas de acesso causados por essa tendência, quando aplicada a determinadas categorias de estudantes (mulheres, alunos pobres vindos de fora das principais cidades, etc.). Em vista dos baixos níveis de participação na educação superior e das limitadas oportunidades abertas para esses estudos, por força da demanda desmedida, as universidades tenderão a exacerbar "desequilíbrios socioeconômicos

advindos de considerações de classe, gênero ou origem regional, na população estudantil" (MARIO et alii, 2001, p. 61), a menos que elas próprias consigam inserir mecanismos de mediação para ampliar o referido acesso, como, por exemplo, mediante a "ação afirmativa" para segmentos de estudantes sub-representados (inclusive os portadores de necessidades especiais), programas de empréstimos e de bolsas de estudo (MUSISI; MUWANGA, 2001, p. 36-37), "iniciativas de centros de graduação externa e de ensino à distância", a fim de alcançar alunos nas áreas mais remotas do país (MANUH et alii, 2003, p.122).

CONCLUSÃO

Acabo de submeter uma proposta multidimensional, não muito clara, do que entendo por comprometimento da universidade. Ela não só desperta uma variedade de análises racionais e de conteúdos, como requer uma administração visionária de contradições, benefícios e perigos, mediante o recurso ardiloso a uma mistura de diálogo, incentivos e tratativas. Ela requer igualmente o freqüente traslado de um claro plano conceitual para o campo mais espinhoso de políticas atiladas e estratégias flexíveis, com vistas a remodelar muitos aspectos da cultura institucional. Se bem administrados, os estilos de governança e liderança, as estruturas e processos de tomada de decisões, o perfil dos funcionários e estudantes em termos de eqüidade e diversidade, a competência do pessoal docente, além de inovações no currículo e na pesquisa – todos esses fatores podem levar a mudanças transformadoras que ajudem a universidade a avançar em seu próprio desenvolvimento. Quais serão, contudo, as políticas de maior alcance que informarão os requisitos do engajamento da universidade?

Encarando o engajamento através do prisma dos diferentes propósitos da educação superior e dos interesses de seus parceiros societários, foi possível introduzir mais um nível de normas, por meio das quais se pode julgar como deve ser conceitualizada, administrada e mantida una a idéia de comprometimento. Talvez,

seja necessário ir além dessa nível (que diz muito do que se passa no universo da educação superior), para uma estrutura normativa mais ampla, que diz respeito ao papel das diferentes variedades de instituições sociais, inclusive universidades, empenhadas no progresso do desenvolvimento humano. Desprovida dessa moldura externa, a universidade poderia interpretar o pluralismo do comprometimento como uma série de compromissos, impostos pela necessidade de eficiência, para garantir que ela não perderá os seus benefícios financeiros sempre que houver conflitos de interesses a serem resolvidos. Um entendimento pós-moderno da concepção de pluralismo não capacitará suficientemente a universidade a considerar que alguns interesses societários são mais imperiosos, racional ou moralmente que outros, nem que algumas opções de engajamento são mais emancipatórias que outras. No contexto do discurso da "economia do conhecimento", o crescente poder dos interesses corporativos no trabalho da universidade criará muitos dilemas para as universidades que ainda desejam manter alguns engajamentos do gênero "bem público", por meio de seu trabalho. Daí, a pergunta: que acontece na arena do engajamento, quando os interesses, reclamos e pressões dos diversos grupos societários não podem ser administrados, harmonizados nem tampouco justapostos indefinidamente num circunlóquio comunicativo? (BARNETT, 2003). Tais situações podem exigir que a universidade, no interesse de sua própria integridade institucional, assuma uma posição, aderindo a uma concepção mais ampla dos valores e ideais societários que afetam as vidas de numerosos grupos de pessoas. Com que parâmetro poderá ser feito qualquer julgamento, quer pela própria universidade, quer por outros órgãos interessados que estejam cumprindo suas responsabilidades na qualidade de importantes instituições sociais empenhadas em valorizar os muitos pré-requisitos substantivos de uma sociedade democrática e diligente?

Desejo invocar a análise feita por Sen, sobre o relacionamento entre as instituições e a liberdade, para tratar de algumas questões metapolíticas em torno do tema do comprometimento da universidade. O paradigma que emerge desta análise corresponde à medida

do avanço conquistado pelas referidas instituições para as liberdades humanas. "As pessoas vivem e operam num mundo de instituições. Nossas oportunidades e perspectivas dependem de que instituições existem e de como elas funcionam. As instituições não se limitam a contribuir para a nossa liberdade; seus papéis podem ser analisados judiciosamente à luz de sua contribuição à nossa liberdade. Ver o desenvolvimento como liberdade permite uma perspectiva na qual a avaliação institucional pode ocorrer de modo sistemático" (SEN, 1994, p. 142). A questão para o debate sobre comprometimento diz respeito à contribuição mais ampla da universidade engajada em benefício do "desenvolvimento", entendido este último no sentido que lhe é dado por Sen, como "um processo de expansão das liberdades reais de que gozam as pessoas" (SEN, 1994, p. 3). Tal expansão é influenciada por "conexões que se reforçam mutuamente" entre "oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e as condições conducentes à boa saúde, educação básica, bem como encorajamento e cultivo de iniciativas" (SEN, 1994, p. 5). O parâmetro para julgamento do comprometimento que emerge dessa concepção pode não ser tão filosoficamente abstrato quanto parece. Ele já está, na realidade, embutido nas responsabilidades da universidade para com alguns desses destinatários, identificados no documento da ACU como, por exemplo, estudantes e cidadãos. Com base nesta perspectiva, deve ser possível indagar, por exemplo, se a universidade está mesmo tornando possível aos estudantes adquirir o espectro completo de conhecimentos, competências e percepções por ela exigidas para capacitá-los a maximizar as suas liberdades, tanto na sua qualidade de caçadores de emprego, como na de personalidades humanas individuais, como cidadãos confiantes em seus países, como membros capacitados de suas comunidades, e como "cidadãos globais" informados, participantes de debates além das suas fronteiras nacionais. Até que ponto os recursos infra-estruturais da universidade, os resultados de suas pesquisas, e sua estrutura de competências causaram um impacto sobre a qualidade de vida dos cidadãos e das comunidades, julgada não somente em comparação com um termo de referência "agregado" de crescimento econômico,

como também relativamente a "indicadores sociais" concretos, aplicados aos avanços dos indivíduos e comunidades, e contrastada com as debilitantes condições de "pobreza, desemprego, desigualdade"? (COLEMAN, apud SEERS, 1994, p. 341). Como tem a universidade buscado correlacionar as necessidades dos estudantes e cidadãos/comunidades, de modo a maximizar os benefícios para ambos os grupos, permitindo-lhes gozar das distintas modalidades de liberdade, relacionadas à capacitação social e política, ao mesmo tempo que lhes proporciona oportunidades de desenvolvimento econômico?

A moldura normativa de expectativa da universidade proporcionada pela perspectiva acima torna possível para ambos não só alargar como estreitar os "indicadores" para julgar os avanços feitos em matéria de comprometimento. Dá-lhes também um ponto externo de referência, por meio do qual devem orientar as políticas, estratégias e práticas de engajamento, especialmente nos casos em que parceiros poderosos podem desequilibrar a balança, ao ocorrerem conflitos de interesses irreconciliáveis. Essa moldura normativa contém naturalmente conjeturas sobre as responsabilidades das principais instituições sociais, no sentido de fortalecer a participação democrática, tanto quanto promover o desenvolvimento econômico, bem como sobre as obrigações da universidade, com vistas à realização do "bem público", especialmente com respeito à eqüidade e justiça social.

Mas – cabe perguntar – haverá realmente um papel real, além de retórico, para que tal moldura normativa condicione a direção e o conteúdo do comprometimento na afanosa vida operacional da universidade? As estratégias e práticas de engajamento só tangencialmente podem dizer respeito aos valores e fins contidos nos comprometimentos normativos de uma instituição de ensino superior. Como bem sabem os líderes e administradores universitários, a vida estratégica da universidade é vulnerável à lógica dos poderosos e exigentes parceiros societários externos, cujas molduras normativas de referência podem perfeitamente divergir em aspectos fundamentais daquelas dos protagonistas da universidade ou de outros parceiros externos menos poderosos. Na realidade, a vida da universidade é

conduzida por pressões e demandas conjunturais, como a competição para conquistar alunos, os recursos declinantes do estado ou de doadores, a busca de mais renda com contratos de "terceira corrente", mediante pesquisa, consultoria e outros serviços, a pressão no sentido de prestar contas às autoridades governamentais pela utilização de recursos públicos, a pressão para manter a liderança competitiva que lhe dá reputação, e uma infinita sucessão de tais agentes propulsores.

As exigências da sociedade de conhecimento são na aparência o que está subjacente na renovada atenção conferida à universidade, como instituição socialmente engajada. Contudo, se o engajamento não deve ser apenas abrangente, mas igualmente transformador, tanto nas suas reconfigurações institucionais internas como no seu impacto societário externo, a conclusão é que ele deve abranger e fazer avançar valores e metas que se relacionem com as muitas dimensões do desenvolvimento humano. Para que isso aconteça, as condições da "sociedade de conhecimento" terão elas próprias de ser emancipadas das demandas monopolísticas do mercado, para serem reconceitualizadas, a fim de incluírem considerações políticas, sociais e éticas que se encontram no momento ausentes ou para as quais se acena somente levemente. Dentro do contexto de uma visão tão ampla da sociedade de conhecimento, o contínuo alinhamento da vida estratégica da universidade, dentro de molduras normativas de referência, que cobrem diferentes modalidades de bens públicos, pode tornar-se mais institucionalizado, uma vez que os "indicadores" da universidade comprometida numa sociedade de conhecimento assim exigirão. De outro modo, a linguagem e as práticas do comprometimento privilegiarão os interesses dominantes sobre os demais, de um modo que fatalmente empobrecerá o projeto de comprometimento como um todo.

BIBLIOGRAFIA

ALTBACH, P. The Rise of the Pseudouniversities. *Intemational Higher Education*, n. 25, p. 2 -3, 2001.

ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES. *Consultation Document*. [United Kingdom]: ACU, 2001. Disponível em: <www.acu.ac.uk>.

BAMETT, R. *Beyond Ali Reason*: uving with ideology in the university. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2003.

BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Eds.). *Globalization and Education*: critical perspectives. New York: Routledge, 2000.

COLDSTEAM, P. Introduction. In: ASSOCIATION OF COMMONWEALTH UNIVERSITIES. *Consultation Document*. [United Kingdom]: ACU, 2003.

COLEMAN, J. S. The Idea of the Developmental University. In:SKLAR, R. L. (Ed.). *Nationalism and Development in Africa*. Los Angeles: University of California Press,1994.

DELANTY, G. *Chalfenging Knowledge*: the university in the knowledge society. Buckingham: SRHE and Open University Press, 2001.

GIBBONS, M. et alii. *The New Production of Knowledge*. London: Sage, 1984.

INAYATULLAH, S.; GIDLEY, J. (Eds.). *The University in Transfonnation*: global perspectives on the future of the university. Connecticut, Bergin and Garvey. 2000

KERR, C. *The Uses of the University*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1963.

MANUH, T.; GARIBA, S.; BUDU, J. *Ghana's Public/y Funded Universities*: case study funded by the Four Foundation Partnership. [Ghana]: Four Foundation Partnership, 2003.

MARIO, M. et alii. *Higher Education in Mozambique*: case study funded by the Four Foundation Partnership. [Mozambique]: Four Foundation Partnership, 2001.

MITTELMAN, J. H.; OTHMAN, N. (Eds.). *Capturing Globafization*. New York: Routledge, 2001.

MULLER, J.; SUBOTZKY, G. What Knowledge is needed in the new millennium. *Organisation*, v. 8, n. 2, p. 163 -182, 2001.

NEAVE, G. On the Naming of Names. *Higher Education Policy*, v. 11, n. 4, p. 245 -247, 1998.

NEWMAN, F. Saving Higher Education's Soul. In: _____. *Change*. Washington, D.C.: s.n., 2000.

SALL, E.; LEBEAU, Y.; KASSIMIR, R. The Public Role of the University in Africa: background document for the SSRC/AAU Project on the Public Role of African Universities. [Africa]: SSRC/AAU, 2002.

SALMI, J. Facing the Challenges of the Twenty First Century. *Intemational Higher Education*, n.19, 2000.

SAWYERR, A. Challenges Facing African Universities. [África]: AAU, 2002. Disponível em: <www.aau.org>.

SCHUGURENSKY, D. Higher Education Restructuring in the Era of Globalization. In: AMOVE, R. F.; TORRES, C. A. (Eds.). *Comparative Education*: the dialectic of lhe global and the local. Osxford: Rowman and Uttle Publishers, 1999.

SCOTT, P. Globalization and the University. In: CRE CONFERENCE, Valencia, 1999. *Keynote Speech*. Valencia: CRE, 1999.

SEN, A. *Freedom as Development*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

SOUTH AFRICA. Department of Education. *Education White Paper 3*: a programme for the transformation of higher education. Pretoria, South Africa: Department of Education, 1997.

THOMPSON, K. W.; VOGEL, B. R.; DANNER, H. E. (Eds.). *Higher Education and Social Change*: promising experiments in developing countries. New York: Praeger, 1977. 2v.

VAN DAMME, D. Outlook for the Intemational Higher Education Community in Constructing the Global Knowledge Society. In: UNESCO GLOBAL FORUM ON INTEMATIONAL QUALITY ASSURANCE, ACCREDITATION AND THE RECOGNITION OF QUALIFICATIONS. *Report*. Paris: UNESCO, 2002.

FORO DA UNESCO SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, INVESTIGAÇÃO E CONHECIMENTO

Roberto Fernandéz Retamar
In memoriam Edward Said

CONHECIMENTO, TEORIA E TENSÃO ENTRE CONHECIMENTO LOCAL E UNIVERSAL

A fim de que possamos nos entender bem, começarei por aceitar – contra o que os estudiosos do cosmo não se cansaram de propor – que o que ocorre em nosso minúsculo planeta (que é azul, segundo descobriram Éluard e Gagarin) é capaz de usurpar para si o desmesurado qualificativo de "universal". Além disso, embora tal possa parecer algo diferente, o vocábulo "local" significa aqui tudo o que diz respeito ao terceiro mundo, aos países subdesenvolvidos (que uma nomenclatura entusiasta prefere chamar de "em vias de desenvolvimento", descrição que raras vezes corresponde à realidade), e o adjetivo "universal" corresponde em essência, não propriamente à totalidade absoluta dos países da Terra, mas aos *subdesenvolvedores* – termo este que venho propondo há cerca de quarenta anos, até agora sem êxito, por considerar que ele nos traz muitas luzes. É a esta assimetria fundamental – nascida com a chegada de 1492, que fez nascer o colonialismo, o racismo e a modernidade, e que dividiu o mundo em dois (embora nem sempre com os mesmos componentes) – que me aterei nas páginas que se seguem.

Jean Franco, em seu trabalho "*Beyond Ethnocentrism*: *gender, power, and the third world intelligentsia*"[8] ["Além do Etnocentrismo: Gênero, Poder e a *Intelligentsia* do Terceiro Mundo"]: diz o seguinte:

> *"Intelectuais britânicos: revolucionários latino-americanos". Estas eram as palavras de um anúncio que vi certa vez no* New Statemen*, na Inglaterra. Pareceram-me não só resumir muito bem a separação entre o intelectual e o trabalhador manual, ao longo do eixo da metrópole e da periferia, como também sugerir o fluxo da ação revolucionária para áreas em que as pessoas só sabem lutar. A conclusão é que o Terceiro Mundo não é bem um lugar para teoria e que, se ele tiver mesmo de ser encaixado na teoria, ele poderá ser tido como excepcional ou regional."*

Mais adiante, acrescentou:

> *"Os discursos metropolitanos sobre o Terceiro Mundo adotam geralmente um destes três mecanismos: (1) exclusão – o Terceiro Mundo é irrelevante para a teoria; (2) discriminação – o Terceiro Mundo é irracional, motivo por que o seu conhecimento é subordinado ao conhecimento racional produzido pela metrópole; e (3) reconhecimento – o Terceiro Mundo é visto apenas como o lugar do instintivo".*

Citarei finalmente esta autora, com referência ao ponto:

> *"Uma vez que me refiro principalmente à América Latina [como, entre parênteses, será o meu caso], é necessário enfatizar a atividade crucial e constitutiva da intelligentsia literária capacitada pela escrita. Como ela esteve impedida de fazer contribuições ao desenvolvimento do pensamento científico, a intelligentsia se viu impelida para uma área que não requeria treinamento profissional nem a institucionalização do conhecimento – isto é, a literatura. É aqui, portanto, que tem*

---

[8] FRANCO, J. Beyond Ethnocentrism: gender, power, and the third world intelligentsia. In: NELSON, C.; GROSSBERG, L.(Eds.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. Chicago: University of Illinois Press, 1988. p. 503-504.

lugar o confronto entre o discurso metropolitano e o projeto utópico de uma sociedade autônoma."

Esta última observação nos faz recordar as palavras lidas em Estocolmo por Gabriel García Márquez, ao receber o Prêmio Nobel de Literatura correspondente ao ano de 1982 – época que é indispensável ter sempre presente, visto que o mundo vivia ainda a Guerra Fria entre, de um lado, os Estados Unidos, mais poderosos e agressivos que nunca, e do outro, a União Soviética, hoje desintegrada. Por outra parte, como simples manifestação do reconhecimento que a literatura da região começou a receber – a partir da década de sessenta, quando a revolução lançava labaredas em nossa América e atraía a atenção mundial sobre si –, bastará recordar que, desde aquela época até hoje, o referido Prêmio Nobel de Literatura foi recebido por vários autores da região, como García Márquez, Miguel Angel de Astúrias, Pablo Neruda, Octavio Paz e Dereck Walcott. Tudo indica que razões extraliterárias, políticas, de sinal contrário, porém, igualmente inaceitáveis, fizeram com que o referido prêmio fosse negado a Jorge Luis Borges e Alejo Carpentier. São as seguintes as palavras de García Márquez a que me referi:

Por que a originalidade que nos admitem sem reservas no campo da literatura nos é negada, com todos os tipos de suspeitas, em nossas sofridas tentativas de transformação social? Por que supor que a justiça social – que os europeus ousadamente buscam impor em seus países – não possa ser igualmente um objetivo latino-americano, embora com métodos distintos e condições diferentes? Não. A violência e a dor desmedida de nossa história são o resultado de injustiças seculares e de amarguras incontáveis, e não uma fabulação urdida a três mil léguas de nossa casa. Contudo, muitos dirigentes e pensadores europeus assim pensaram, com o infantilismo dos avós que esqueceram as loucuras frutíferas de sua juventude, como se não houvesse outro destino senão o de viver à mercê dos grandes donos do mundo."[9]

[9] GARCÍA MÁRQUEZ, G. La soledad de América Latina. In: RODRÍGUEZ NÚÑEZ, V. (Org.). *Escritos sobre arte y literatura*, 1948-1984. La Habana: Editorial Arte y Literatura, 1990. p. 509-510.

O que García Márquez chama de "nossas sofridas tentativas de transformação social" nos remete ao que a autora Jean Franco designa como "o projeto utópico de uma sociedade autônoma", o qual, segundo ela, entra em confronto, visível na literatura, com o "discurso metropolitano". Porém, como terei ocasião de repetir, a nossa América (expressão querida de Martí, que prefiro à de "América Latina e Caribe", embora não rejeite este sintagma) não só produziu, e produz, literatura, música, dança, artes plásticas e muitas outras mais, como também projetos de transformações sociais, utópicos ou não, além de outras formas de conhecimento e teorias. A teimosa mentalidade metropolitana tem muita dificuldade em aceitar tal noção e, por outro lado, a mentalidade colonizada não vê alternativa senão acatar o mimetismo que lhe é oferecido, ou que até mesmo ela busca. O propósito de recusar o primeiro e assumir o dever e o direito de criar "com métodos distintos, em condições diferentes", levaram-me à tentação de dar a estas páginas o título de "Alternativas de Ariel", aceitando que a personagem de Shakespeare possa ser a metáfora do intelectual, como propuseram vários autores. Acabei fugindo à tentação, coisa que Wilde não me teria perdoado, para não prejudicar o esquema destas conferências, mas confesso que o coração continua preso ao título de origem dramática.

Com minha vontade de continuar elucidando os termos de que me valho (já que temos vivido, e ainda não deixamos de viver, uma época de atroz mistificação semântica), esclareço, sem qualquer pretensão de descobrir o Mediterrâneo, que entendo pela expressão "Ocidente" o mundo capitalista desenvolvido – ou *subdesenvolvedor*, para continuar fiel a mim mesmo. Este mundo nasceu em algumas regiões da Europa e, graças à Inglaterra, país capitalista por excelência durante séculos, tomou logo pé em algumas de suas ex-colônias, já não mais "ocidentais" no sentido europeu, como os Estados Unidos e Canadá, Austrália e Nova Zelândia – isto é, povos "transplantados", segundo a terminologia de Darcy Ribeiro –, onde os habitantes originais foram eliminados ou marginalizados. Sabemos todos que uma dessas ex-colônias, os Estados Unidos, se tornou a nova cabeça do Ocidente e aspira à hegemonia total, já tendo inclu-

sive feito de sua ex-metrópole um vassalo. O caso original do Japão (tampouco geograficamente "ocidental", nos termos europeus), único país deveras capitalista não povoado por europeus, merece tratamento à parte e se distingue em muitos pontos culturais dos demais de seu tipo. O núcleo central de tais nações, os *Big Brothers* do momento, está agrupado no chamado G7 (logo depois transformado em G8). Muitos dos demais países – que não poderiam ser chamados de ocidentais, mas, quando muito, de ocidentalizados – fornecem aos donos da Terra o proletariado externo, para nos valermos da fórmula cunhada por Arnold Toynbee.

Por me parecer muito esclarecedor, e por ter sido publicado na revista *Time*, de radicalismo notório, já citei em outras ocasiões, e voltarei a fazê-lo, o artigo de John Elson, intitulado *The Millennium of Discovery. How Europe emerged from the Dark Ages and developed a civilization that came to dominate the entire world* ["O Milênio da Descoberta. Como a Europa emergiu da Era das Trevas e desenvolveu uma civilização que acabou dominando o mundo inteiro"][10]. É de lá que procedem estas linhas: "O triunfo do Ocidente representou, de muitos modos, uma vergonha sangrenta – uma história de atrocidade e de rapina, de arrogância, cobiça e poluição ecológica, de desprezo insolente por outras culturas e intolerância para com credos não-cristãos." Só num ponto deve ser modificada esta sentença verídica e rude: o uso do tempo verbal no passado. Tal história não é somente o que "o triunfo do Ocidente" foi, mas sim o que *continua sendo* para o resto do planeta. Há tantos exemplos recentes, que nos sentimos dispensados de lembrá-los. Nos últimos tempos, vem-se generalizando a prática de usar, em lugar de Oeste, ou Ocidente, o vocábulo Norte, o que transforma os outros países, por exclusão binária, no Sul. Como no caso anterior, não faz sentido apegarmo-nos às origens geográficas. No caso, trata-se de diferenças estruturais, e não topográficas. Continuo pensando que será preferível nos

[10] ELSON, J. The Millennium of Discovery: how Europe emerged from the dark ages and developed a civilization that came to dominate the entire world. Time: *Beyond the Year 2000, What to Expect in the New Millenium*, p. 16-18, special issue, fall, 1992.

atermos à dualidade subdesenvolvedores/subdesenvolvidos, que conserva os traços colonizantes da diferença. Não quero, contudo, filiar-me a uma dicotomia entre demônios e anjos. Os colonizadores costumavam contar, entre os povos oprimidos, com intermediários para os quais a divisão resultava, e continua resultando, bastante proveitosa. Para dizer tudo isso com os termos de alguém tão inconfundivelmente defensor de nossos valores, como Darcy Ribeiro, que os emitiu precisamente em seu livro, ao qual ainda voltarei,

"o atraso da América Latina não é natural nem necessário; ele só existe e persiste porque temos sido coniventes com os seus fatores causais. [....] Não há como descartar a conclusão de que as causas estão em nós próprios, não em carências naturais, inatas ou históricas, mas em conivências que são nossa culpa. // Com efeito, ninguém duvida hoje de que o projeto de exploração colonial e neocolonial da América Latina – tão desastroso para os nossos povos, que pagaram o seu custo em opressão, penúria e dor – foi extremamente bem sucedido para os que o comandaram e dominaram como classes dominantes. [....] // Foi o nosso projeto classista de prosperidade que nos induziu, ao sair da dominação colonial, a buscar novas sujeições, porque esta era a forma de manter e ampliar velhos privilégios. [....] Tudo isso para gerar excedentes, para alimentar regalias de uma nata social superprivilegiada, na qual a intelectualidade conseguiu sempre incluir-se."

E, mais adiante:

"Este é o projeto das classes dominantes-subordinadas da América Latina, que vêem na modernização reflexa a única perspectiva de progresso e prosperidade conciliável com a perpetuação de seu poder e seus privilégios. Diante dessa ameaça, temos todos de optar entre o papel de modernizadores ou de aceleradores. Em outras palavras, o de repressores reacionários das forças inovadoras, aferrados à preservação do sistema socioeconômico e político vigente, que se vale de transformações apenas modernizadoras, ou o papel oposto, de ativadores da revolução necessária para refazer a ordenação social e, com isso,

permitir que se realizem em benefício da população as promessas da nova civilização. [....] // Deste modo, as opções abertas aos povos e às classes dominantes da América Latina ficam limitadas respectivamente, à revolução social ou à modernização reflexa, com todos os seus efeitos regressivos"[11].

Não preciso dizer qual dessas opções me parece a única saída válida para que se consiga a consolidação de nossa civilização, a latino-americana. A alusão a esta última faz-nos recordar que tal civilização, esquecida ou negada por tantos autores que cuidaram da questão civilizatória, tais como Spengler e Toynbee, foi ao contrário reconhecida por Samuel Huntington[12], autor medíocre, que saqueou e empobreceu os anteriores e para quem a nossa é uma das nove civilizações existentes hoje no planeta. Ao comentar o fenômeno, diz o seguinte o autor Walter Mignolo:

"Deixando de lado o fato de que a lógica classificatória de Huntington se parece com a do famoso imperador chinês mencionado por Jorge Luis Borges, e adaptado por Michel Foucault, no início do livro Las Palabras y las Cosas*, só me interessa aqui refletir sobre a circunstância de que a América Latina, para Huntington, por possuir uma identidade própria, constitui uma civilização em si mesma, e não parte do hemisfério ocidental, do qual ela é distinta. // Tal concepção está assim expressa: "Embora seja um rebento do hemisfério ocidental, a América Latina teve uma evolução muito diferente da que caracterizou a Europa e a América do Norte. Sua cultura é corporativista e autoritária, traços que a Europa teve num grau muito menor e que se mostra de todo ausente no caso da América do Norte"* (p. 46).

---

11. RIBEIRO, D. *La universidad nueva*: un proyecto. Buenos Aires: Editorial Ciencia Nueva, 1973. p. 11-12; 16-17.
12. HUNTINGTON, S. *The Clash of Civilizations and the Making of World Order*. New York: Simon & Schuster, 1996.

Estas considerações levaram Mignolo a dizer:

"Ao que tudo indica, Huntington não percebeu o fascismo e o nazismo como regimes autoritários, nem tampouco o fato de que o autoritarismo norte-americano, a partir de 1945, se projetou no controle das relações internacionais, sob uma nova modalidade, a do colonialismo sem territorialidade."[13]

Não seria necessário esperar o confuso projeto de Huntington (tão bem recebido pelos conservadores de seu país) para ouvir falar de nossa civilização. Já em 1877, assim escrevera José Martí, então com apenas 24 anos de idade:

"Suspensa pela conquista a obra natural e majestosa da civilização americana, criou-se com a chegada dos europeus um povo estranho, não espanhol, porque a seiva nova rejeita o corpo velho; nem indígena, porque sofreu a ingerência de uma civilização devastadora, numa reunião de duas palavras que, formando um antagonismo, constituem um processo. Criou-se deste modo um povo mestiço na forma, que, com a reconquista de sua liberdade, desenvolve e restaura sua própria alma. [....] Toda a nossa obra, da nossa América robusta, terá portanto, inelutavelmente, o selo da civilização conquistadora. Porém melhorará, adiantar-se-á e assombrará com a energia e o impulso criador de um povo que é essencialmente distinto, superior em suas nobres ambições e, mesmo que ferido, não morto. Já volta a viver"[14]

Martí voltará muitas vezes a tratar deste tema, bem como de outros a ele relacionados, especialmente sobre autoctonia, e lhes dará forma

---

13. MIGNOLO, W. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber*: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO, 2000. (Perspectivas latinoamericanas). p. 78.
14. MARTÍ, J. *Los códigos Nevos*, 1877. Havana: Editorial Nacional de Cuba, 1963. (Obras completas; 7). p. 98. Doravante, esta edição será citada como O. C., com os tomos indicados em algarismos romanos e as páginas, em algarismos arábicos.

definitiva em sua obra "Nuestra America"[15], na qual, em meio a outras proposições audazes e luminosas, afirma:

> *"O livro importado acabou sendo vencido na América pelo homem natural. Os homens naturais venceram os letrados artificiais. O mestiço autóctone suplantou o nascido na colônia, o crioulo exótico. Não existe batalha entre a civilização e a barbárie, mas somente entre a falsa erudição e a natureza. [....] // A universidade européia cederá à universidade americana, do mesmo modo como a história da América, do tempo dos incas até hoje, será ensinada em profundidade, embora não se ensine a dos arcontes da Grécia. Nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. Ela nos é muito mais necessária. [....] Devemos enxertar o mundo em nossas repúblicas, mas o tronco há de ser o de nossas repúblicas. Cale-se o pedante vencido, pois não existe qualquer pátria em que um homem possa sentir mais orgulho do que em nossas sofridas repúblicas americanas."*

Como se observará, Martí costuma valer-se, não só nesses textos como em vários outros de sua lavra, das expressões "América" e "americana" para referir-se à "nossa América" e às criaturas que a ela pertencem – o que, por si só, representa uma declaração de princípios, quando se tem em mente que o costumeiro era (mesmo antes da época do autor) dar outras acepções a tais termos. Poder-se-ia mesmo dizer que Martí devolve a América à nossa América. De fato, para ele os Estados Unidos eram "a América européia", o que está de acordo com a condição ocidental deles. Embora fosse possível dedicar o restante de minha intervenção a comentar este texto inesgotável – que considero (no que estou longe de ser o único) a mais relevante contribuição feita por nosso pensamento –, vou limitar-me a recomendar vivamente a leitura de um ensaio sobre ele, que conheci há pouco tempo: "Nossa América: reinventando um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição, do sociólogo português Boaventura de Souza Santos.[16]

---

15. *O. C.*, VI (1891), p. 15-23.
16. SANTOS, B. de S. *Nossa América*: reinventando um paradigma subalterno de reconhecimento e redistribuição. Disponível em: <http://www.ezln.org/revista chiapas/De%20Souza12.html>.

* * *

Quando eu era mocinho, e até mesmo um pouco mais tarde, se me tivessem dito que, ao me enfiarem uma agulha na orelha, eu iria deixar de ter dor numa outra parte do corpo, eu teria certamente considerado isso uma piada de gosto duvidoso. Até então, a medicina ocidental, em cujo seio me criei, como ocidentalizado que sou, não tomara o menor conhecimento da acupuntura. Ignorava olimpicamente que há mais de um mapa para o corpo humano, como também ignorava (e em parte continua ignorando) muitos saberes procedentes de regiões do mundo que ela considerava (ou continua considerando) mais ou menos bárbaras. Aquele conhecimento, autointitulado de geral, era apresentado pelo Ocidente como patrimônio exclusivo seu, enquanto que o resto do mundo só merecia o silêncio ou não passava de pitoresca algaravia. Até mesmo uma zona tão prestigiosa como o mundo árabe, a que tanto deve a humanidade, era tratada de modo desdenhoso. É fato de todos sabido que Edward Said refutaria mais tarde esse desdém, na sua obra clássica, *Orientalismo*, que acaba de completar um quarto de século, às vésperas da morte do autor, num momento em que esse mesmo mundo árabe, que já conheceu o horror das Cruzadas, está novamente sob a mira do Ocidente. Não é de estranhar que, na esteira desse livro, o mesmo Said viesse a publicar em 1993 uma outra obra de importância capital, *Culture and Imperialism*, aparecido quando não era de bom-tom nas instituições acadêmicas o uso do termo "imperialismo" (que é certamente suscetível de interpretações variadas) nem a consideração da cultura à luz das posições desabonadoras daquele.

Desejo recordar um outro feito singular: cerca de mil anos depois da experiência dos Vikings, que não teve maiores conseqüências, os europeus chegaram ao continente que viria a ser chamado de América. Levavam as sementes do capitalismo, na mesma época em que os maias já tinham descoberto o zero, que os europeus jamais vieram a conhecer por conta própria, visto que os árabes o trouxeram da Índia, como transportaram tantas outras coisas. Sem essa misteriosa cifra de origem não européia, que "significa nada", seria impos-

sível imaginar o desenvolvimento de uma "ciência dura" por excelência, como as matemáticas.

Diante de exemplos como esses não será lógico admitir que em outras culturas, em outros povos (inclusive nos que se costumava chamar de primitivos e que agora, com mais justiça, se prefere denominar de originários, ou marginalizados), há conhecimentos de que poderia beneficiar-se toda a humanidade? O grande mexicano Alfonso Reyes gostava de citar uma expressão que ouvira, creio eu, de um camponês espanhol: "Entre nós, tudo se vem a saber". Reyes, em suas "Notas sobre a inteligência americana" (1936), recorda que, na reunião em que o referido texto foi lido, ele havia afirmado que a nossa cultura era de síntese, à semelhança do que dissera Francis Romero:

> *"nem ele nem eu fomos corretamente interpretados pelos nossos colegas da Europa, que supuseram que nos referíamos ao resumo ou compêndio elementar das conquistas européias. Segundo essa interpretação apressada, a síntese seria um ponto final. Já eu, não: a síntese passa a ser aqui um novo ponto de partida, uma estrutura – é transcendente e contém em si novidades. O elemento H_2O não é somente a junção de hidrogênio com oxigênio, mas além disso, é água. A quantidade 3 não se limita a representar uma adição de 1 + 2, posto que, ademais disso, é algo que não são nem 1 nem 2. Esta capacidade de simultaneamente deixar-se entrever ao incoerente panorama do mundo e estabelecer estruturas objetivas que significam um passo a mais, encontra, na mente americana, um terreno fértil e adubado. Para o americano médio, o europeu comum aparece quase sempre como que enclausurado dentro de uma muralha da China e, irremediavelmente, como um provinciano do espírito. Enquanto não se aperceberem disso e não aceitarem modestamente tal circunstância, os europeus não terão realmente compreendido os americanos. Não se trata aqui, apenas, de introduzir banais qualificações entre o que pode ser superior ou inferior em si mesmo, mas de pontos de vista diferentes sobre a realidade."*[17]

[17] REYES, A. Notas sobre a inteligência americana. México: Fondo de Cultura Económica, 1936. (*Obras completas*; 11). p. 88, nota.

Em sua obra "Posição da América" (1942), esclarece que, naquela ocasião, "não nos referíamos somente à tradição européia, mas a toda a herança humana."[18] Pouco antes, em "Esta hora do mundo" (1939), dissera que a civilização ocidental "para a história como um todo, não deixa de ser um capítulo, e de modo algum consiste numa meta".[19] Essas observações são complementadas em "O homem e sua morada"(1943) com estas palavras: "Não sabemos sequer se a fórmula ocidental será a que vai dominar amanhã. Acreditar em algo diferente corresponde a aceitar como definitivo um erro egocêntrico de curto alcance; é continuar perpetuando aquelas absurdas concepções imperiais, a cujos olhos tudo o que excede à nossa moldura deixa de ser humanidade típica, para constituir uma vegetação ou uma fauna de 'nativos' destinados ao sacrifício."[20]

(Chamo a atenção para o fato de que, nas citações de Reyes, como aconteceu no caso de Martí, as expressões "América" e "americanos" significam respectivamente "nossa América" e seus habitantes).

Num livro memorável, saído em 1940, de que nos ufanamos justificadamente os cubanos, e intitulado "*Contraponto cubano do tabaco e do açúcar*" [...], o autor, Fernando Ortiz, forjou um termo que iria desfrutar de grande êxito: transculturação, cujo propósito inicial, posteriormente extrapolado pela vida, seria substituir o inglês *acculturation*. Ortiz dedica numerosas páginas de seu livro à explicação de seu neologismo, aplicado a Cuba. Permito-me mencionar aqui apenas algumas linhas: "[E]m todo abraço de culturas sucede o mesmo que na cópula genética dos indivíduos: o rebento partilha sempre de algo de ambos os progenitores, embora seja também sempre distinto de cada um deles. No conjunto, o processo constitui uma *transculturação*, e este vocábulo compreende todas as fases de sua parábola."[21]

---

18. *Idem*, p. 265.
19. *Ibidem*, p. 237.
20. *Ibidem*, p. 282.
21. ORTIZ, F. Do fenômeno social da "transculturação" e de sua importância em Cuba. In: MONTERO, J. (Ed.). *Contraponto cubano do tabaco e do açúcar*. Havana: Jesús Montero Editor, 1940. p. 136-143. (Advertência sobre seus contrastes agrários, econômicos, históricos e sociais, sua etnografia e sua transculturação).

Valeria a pena conjecturar se a referência de Reyes à cultura de nossa América, como sendo "uma cultura de síntese", não poderia ser o resultado do que Ortiz, tendo em mira Cuba, denomina de "transculturação". E, avançando um pouco mais: pensar se hoje em dia toda a cultura não é mesmo sintética e, como conseqüência, transculturada. A religião popular de Cuba, fruto de sincretismo, é a chamada *santería*, que fundiu heranças européias e africanas. Sempre me chamou a atenção o fato de que a chamem de religião (e não uma crendice) sincrética, para distinguí-la de religiões consideradas maiores e mais homogêneas, como o catolicismo. O que me leva à indagação: pode alguém desejar uma religião mais sincrética que o catolicismo? Ou, situando-nos numa outra ordem de coisas: haverá uma cultura mais sincrética que a ocidental?

Por tudo isso, a diversidade de nossa América (não passa de uma ilusão a idéia de que ela foi unificada por uma língua, uma religião, etc.), com sua pluralidade de origens, etnias, povos, idiomas, religiões, artes e saberes, é algo que devemos proclamar. O que não se contradiz com o fato de que, a partir de 1492, fomos lançados numa história comum, vinculada por sua vez à história de toda a humanidade. Em seu livro polêmico "*La pensée métisse* ["O pensamento mestiço"], Serge Gruzinsky sustenta a tese de que se iniciou na América a mescla de culturas e a mestiçagem dela resultante nas quatro esquinas do globo, diante do caos que se seguiu à conquista. Após manter ainda que esta primeira vaga de mestiçagens, sob formas variadas, prenuncia as que conhecemos no alvor do terceiro milênio, faz ele o seguinte comentário a propósito do verso de Mário de Andrade "Sou um tupi que toca o alaúde":

> *"É possível ser Tupi – isto é, um Índio do Brasil – e tocar um instrumento musical tão antigo, tão refinado como o alaúde. Nada é inconciliável, nada é incompatível, mesmo quando a mistura, por vezes, se revela dolorosa [....]. O fato de que o alaúde e os Tupis pertençam a histórias tão diversas não impede que eles possam encontrar-se sob a pena de um poeta ou no âmago de uma aldeia indígena administrada pelos Jesuítas".*[22]

[18] GRUZINSKY, S. *La pensée métisse.* Paris: Librairie Arthème Fayard, 1999. p. 21.

Em nossos dias, estamos assistindo a um encontro mais espetacular e fértil que o do tupi com o alaúde: o do subcomandante Marcos, em nome das comunidades indígenas de Chiapas, com a Internet. Graças a esta reunião, o planeta pôde receber as mensagens profundas, por vezes líricas, algumas cheias de humor, daqueles que, padecendo de uma opressão cinco vezes secular e acumulando conhecimentos de muitos mais, propõem-se lutar por um mundo melhor. É muito significativa a coincidência de que, no mesmo dia, primeiro de janeiro de 1994, em que entrou em vigor o Tratado de Livre Comércio entre o México, Estados Unidos e o Canadá – o qual, para seus conspícuos defensores deveria fazer do México um país do primeiro mundo –, se tenha dado a conhecer a existência do Exército Zapatista de Liberação Nacional (EZLN), cujo porta-voz mais conhecido é o subcomandante Marcos, e que, no final desse mesmo ano, tenha sofrido no México uma crise violenta o projeto neoliberal alvo de objeção pelo EZLN. Dois anos mais tarde, este último organizou no povoado de "La Realidad", situado em seu território, um Encontro Continental Americano Pela Humanidade e Contra o Neoliberalismo. Os numerosos e inevitáveis movimentos indígenas que sacodem a América, embora aspirem a um justo reconhecimento de suas autonomias, não se propõem um regresso impossível ao passado pré-colombiano, mas uma repulsa à globalização neoliberal e aos processos de privatização que vêm assolando a nossa América e, não somente a ela, evidentemente. Por tudo isso, pareceu-me auspicioso, durante a recente Conferência organizada pelo Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO), em Havana, de 27 a 31 de outubro deste ano, a presença não somente de cientistas sociais latino-americanos da competência do argentino Atílio A. Boron, dos mexicanos Pablo González Casanova, Ana Esther Ceceña e Victor Flores Olea, dos brasileiros Francisco de Oliveira e Emir Sader, ou do venezuelano Edgardo Lander, entre outros e outras; bem como de não latino-americanos de pensamento fundamental, como o norte-americano Noam Chomsky, o egípcio Samir Amin, o inglês Perry Anderson ou o belga François Houtart, além de numerosíssimos outros e outras, inclusive, ainda, líderes

indígenas como o boliviano Evo Morales e a equatoriana Blanca Chancoso, que desempenham um papel tão destacado em seus países respectivos, onde são êmulos da guatemalteca Rigoberta Menchú, a quem se entregou com a maior justiça o Prêmio Nobel da Paz, em 1992. Recentemente, voltamos a testemunhar absurdas incriminações contra os indígenas, feitas por um autor tido como inteligente, e sobretudo muito divulgado, ao supor de modo errôneo (para não dizer monstruoso) que a crescente presença indígena na vida de nossa América representa um retrocesso. Muito pelo contrário. Há mais de um século, Martí já dizia que, enquanto não se fizesse o índio caminhar, a nossa América não andaria. E, na década de 1920, José Carlos Mariátegui acrescentou que a questão do índio não era de natureza étnica, mas social, motivo por que teria de ser solucionada pelos próprios índios. É, aliás, o que estão fazendo. Não lhes faltam saber e ânimo.

Embora já tenha consumido uma boa parte de meu tempo, não quero deixar de mencionar algumas outras questões. Uma delas diz respeito às universidades. Estou longe de ser um entendido no tema (embora, enquanto aprendia ou ensinava, tenha transitado [18] em várias delas), porém é inevitável que as mencione, como forjadoras e transmissoras de conhecimentos, reais ou presumidas. Em nossa América, a primeira universidade foi fundada em São Domingo, em 1530. Estas instituições continuaram tendo aquela natureza durante o período colonial, sob a égide de ordens religiosas e enquadramentos sobretudo escolásticos. Após a Independência, sofreram algumas modificações formais, mas apenas funcionais. É deste modo que Darcy Ribeiro sintetizou a sua história:

> *"O desempenho histórico da Universidade latino-americana correu em paralelo com o de nossas sociedades. Durante todo o período colonial, ela foi a matriz formadora do clero e das elites letradas. Após a Independência, continuou cumprindo a mesma função, formando letrados de mentalidade impregnada de juízos anticlericais e anti-realistas, mas sempre leal aos interesses das classes dominantes. Claro está que, nesse processo de transição, ela teve de modernizar-se [....] para*

garantir alguma ampliação das oportunidades de estudo, levada pelo objetivo de dignificar com títulos acadêmicos os filhos das camadas dirigentes, agora mais numerosas, bem como de graduar quadros jurídicos, médicos, de engenheiros, etc., necessários para operar o sistema e para servir ao bem-estar das referidas camadas superiores. Para tanto, foi suficiente abandonar os padrões hispânicos de organização do ensino superior e adotar uma réplica subalterna do modelo napoleônico da Universidade profissionalizadora. [....] // Com isso, e mediante uma renovação paralela à modernização do sistema socioeconômico, a Universidade conseguiu não somente reintegrar-se em seu papel de instituição essencialmente solidária com o regime vigente, como também [19] dignificar o exercício de sua conivência, com o apego a novos corpos de valores."[23]

Entretanto, o caráter mimético de suas respectivas sociedades, colonizado ou neocolonizado, impedia que essa Universidade acedesse a conhecimentos adequados às suas circunstâncias. Em virtude disso, Martí – antes mesmo de proclamar abertamente, em seu ensaio programático "Nossa América", que a Universidade européia deveria ceder à Universidade americana – havia falado na "mente postiça que a cultura rudimentar e falsa das universidades e o ranço da história lançam sobre os povos hispano-americanos a respeito da mente natural."[24] Dentre todos os esforços realizados para sacudir as estruturas dessa universidade que provinha de uma "cultura rudimentar e falsa", nenhum foi mais retumbante e fértil que o movimento em favor da Reforma Universitária, que brotou em meados de 1918, na universidade de Córdoba, na Argentina, tendo como propulsor principal a figura de Deodoro Roca. O seu manifesto "A juventude argentina de Córdoba aos homens livres da América do Sul", de 21 de junho do mesmo ano, repudiava certas noções como a "imobilidade senil", a "universidade burocrática", "o ensino medíocre", "o conceito de autoridade", "o espírito de rotina e submissão."[25]

---

23. RIBEIRO, D. Op. cit., p. 21.
24. MARTÍ, J. Eloy Escobar. O. C, VIII, p. 201.
25. Apud KOHAN, N. *Dos engenheiros ao Che*: ensaios sobre o marxismo argentino e latino-americano. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000. p. 37-38.

Foi imenso o impacto desse movimento, não só na Argentina como em muitos países de nossa América, e não só no tocante a questões universitárias, como também à relação destas com problemas dos países respectivos. Muitas de nossas universidades se transformaram em centros de considerável inquietação política.

Não posso deixar de recordar aqui uma conversa que tive com um colega, na Universidade de Yale, quando fui professor lá, entre os anos de 1957 e 1958, por estar então fechada a Universidade de Havana, durante o regime tirânico de Fulgencio Batista. O meu colega não podia entender que os alunos principalmente, mas também não poucos professores de universidades latino-americanas se envolvessem em questões políticas, ao invés de se limitarem às tarefas universitárias. Ele ignorava evidentemente fatos como a Reforma de Córdoba, de 1918, com suas conseqüências em muitos dos países latino-americanos, como o meu. Ele jamais poderia imaginar que, meio século depois dos eventos de Córdoba, iriam ocorrer eventos de raiz universitária, em 1968, que tanto fizeram falar em relação a este país, especialmente sobre esta cidade onde estamos – mas que sucederam também em muitos outros países, além de terem conhecido momentos particularmente sangrentos em Tlatelolco, no México. Chegaram mesmo a tumultuar universidades até então pacíficas nos Estados Unidos, onde se fizeram famosos *sit ins*, em protesto contra a terrível agressão que o governo de seu país infligia ao povo do Vietnã, até que foi memoravelmente por ele derrotado.

Não obstante, e por mais importante que tenha sido (e de fato foi), a Reforma iniciada em Córdoba ficou muito aquém de ter alcançado as novas universidades, tal como se propusera, inclusive pela boa razão de que não poderia tê-lo feito à margem das condições dos respectivos países. Nas últimas décadas, esses países viriam a conhecer uma arremetida profunda do neoliberalismo, com sua exaltação do mercado, seu culto às privatizações, seu desprezo pelas atividades não produtivas em termos materiais. Não é de estranhar, portanto, que um dos livros mais notáveis e recentes sobre nossos centros de altos estudos, cujo título recorda talvez ironicamente a Reforma de Córdoba, se chame:

Las universidades en América Latina: ¿reformadas o alteradas? La cosmética del poder financeiro, Marcela Mollis, organizadores (Buenos Aires, CLACSO, 2003). Ocuparam-se deste assunto vários grupos de autores, como os que foram reunidos no referido livro; ou no número 17, 1996-1997 da *Revista Chilena de Humanidades*, ou ainda como alguns dos que participaram de colóquios organizados pela UNESCO[26]; além de, é claro, autores individuais, dentre os quais tenho o grande prazer de destacar Pablo González Casanova, ex-reitor da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), em sua obra *A universidade necessária no século XXI* (México, Era, 2001). Os critérios gerais que orientam tais estudos não são exclusivamente negativos, isto é, não se limitam a objetar o devastador neoliberalismo, a teologia do mercado ou as privatizações, mas, ao contrário, opõem-lhes a democratização e a solidariedade, que constituem a imprescindível alternativa aos primeiros. Um exemplo singular e recente da necessidade de contar com uma universidade distinta, realmente nova, foi dado pela Declaração Final do encontro internacional *Em defesa da Humanidade*, que reuniu no México, entre os dias 24 e 25 de outubro último, um grupo destacado de, segundo suas palavras, "intelectuais do mundo acadêmico, dos meios de comunicação, da cultura e dos movimentos sociais de diversas regiões do mundo [....] com o propósito de refletir sobre a gravíssima situação mundial." Na já mencionada Declaração, entre outros pontos candentes, foi incluído este:

> *"Propor a criação de uma universidade internacional que terá como alvo reunir humanistas, cientistas e artistas do mundo para dedicar seus conhecimentos especificamente à educação, à investigação e difusão cultural, destinadas a alcançar a paz e um mundo mais livre,*

---

[26] UNESCO. Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, Paris, 5-9 out. 1998. Anais... Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm>; e UNESCO. *Declaração sobre a Ciência e o Conhecimento Científico.* In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE CIÊNCIA E O USO DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO, Budapeste, jul. 1999. Texto final. Paris: UNESCO, 1999.

*mais justo. Esta universidade reunirá todos os intelectuais que buscam os objetivos apontados com base em perspectivas antiimperialistas, democráticas e socialistas. Buscará constituir comunidades de diálogo de que participem os intelectuais da chamada cultura superior e os intelectuais organicamente vinculados aos movimentos associados de nosso tempo. Estará organizada em forma de redes com sedes autônomas, cujos integrantes cooperem entre si em forma presencial e à distâ*ncia *em projetos comuns.*"

Uma questão intransponível está no efeito nocivo da "nova Vulgata planetária", como foi chamada no ano de 2000 por Pierre Bourdieu e Loïc Wacquant[27], a qual, procedente principalmente de universidades estadunidenses, derrama as suas agendas como se fossem formas de pudim sobre o resto do planeta. Os referidos autores afirmam:

"A difusão desta nova Vulgata planetária [...] representa o produto de um imperialismo propriamente simbólico. Seus efeitos são bem mais poderosos e perniciosos, na medida em que este imperialismo é assumido pelos partidários de revolução neoliberal. Estes, aliás, sob o pretexto de modernização, pretendem consertar o mundo fazendo tábula rasa das conquistas sociais e econômicas resultantes de cem anos de lutas sociais, e descritas agora como outros tantos arcaísmos e obstáculos à nova ordem nascente. Devem também assumi-lo os produtores culturais (investigadores, escritores e artistas) e militantes de esquerda que, em sua grande maioria, continuam a imaginar-se progressistas [....] // Hoje, já se impuseram ao conjunto do planeta numerosos tópicos saídos diretamente de confrontações intelectuais vinculadas às particularidades e aos particularismos da sociedade e das universidades estadunidenses, sob disfarces aparentemente fora do contexto histórico. [....] // Não passa de [....] um discurso estadunidense,

[27] BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. A nova vulgata planetária. *Casa das Américas*, n. 219, p. 149-150, abr./jun. 2000. Trata-se de tradução parcial de texto aparecido originalmente em *Le Monde Diplomatique*, de maio desse ano.

embora se considere e se apresente como universal, e exprima as contradições específicas da situação dos universitários que, cortados de todo acesso à esfera pública, e submetidos a uma forte diferenciação no seu meio profissional, carecem de outro terreno onde investir a sua libido política, a não ser no das querelas de campus disfarçadas de epopéias conceituais."

Se isso pôde ser apresentado por um intelectual francês da envergadura de Bourdieu, pode-se compreender que será muito mais grave a situação das universidades e do panorama intelectual geral de nossa América, no que diz respeito a esta questão. Deixo de mencionar, por tê-lo como óbvio, o caso da chamada evasão de cérebros, que é facilitada, entre outros fatores, pelas dificuldades materiais de muitas de nossas universidades (como a limitação dos vencimentos, das bibliotecas e dos laboratórios), em contraste com a riqueza das equivalentes estadunidenses. Concentro-me na valorização de suas produções. Assim sendo, no dizer de Abel Trigo, "aceitamos de maneira tácita o jamais explicitamente formulado e menos ainda debatido lugar-comum de que os estudos culturais latino-americanos não são mais que um apêndice, um sucedâneo ou uma tradução de uns supostos *cultural studies* universais, e em inglês." Esquecendo, por exemplo, o "labor de críticos e pensadores, movimentos culturais e correntes de pensamento, instituições, editoras e publicações que surgiram na América Latina, na mesma época, e deram continuidade e renovaram, com o fervoroso entusiasmo dos anos sessenta, um esplêndido ensaísmo cultural." Trigo menciona a seguir que, nessa época, já havíamos produzido a teoria da dependência, a crítica ao colonialismo interno, a teologia e a filosofia da libertação, a pedagogia do oprimido, as práticas teatrais de criação coletiva e o teatro de rua, os experimentos do cinema novo e da nova canção, a renovação fartamente difundida da narrativa (detesto que a chamem pelo nome, nada literário, de *boom*) e, também, acrescento eu, da poesia.[28]

[28] TRIGO, A. A grande Marcha para os estudos culturais latino-americanos. In: MACHÍN, H.; MORAÑA, M. (Eds.). *Marcha e América Latina*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Ibero-americana, 2003. p. 381-382.

Permitam-me agora aludir brevemente a meu país. Sei perfeitamente que a mera menção de seu nome provoca as reações mais díspares. Quando em 1935 aqui cheguei pela primeira vez, como enamorado da cidade, era difícil que se conhecesse algo sobre Cuba, a não ser o mambo, que começava então a internacionalizar-se, o charuto havana (que tem o nome da capital) e, talvez, o rum. Hoje, isto é, a partir de 1959, ao mencionarmos Cuba, estamos arriscando começar uma polêmica. Não penso participar da mesma. Basta-me saber que tenho idade suficiente para ter conhecido a Havana neocolonial, sangrenta e corrupta, tal como evocada em filmes como a segunda parte de O *Padrinho* ou *Havana*, e também, para ter vivido os esforços enormes que, a partir daquela realidade, foram feitos com o intuito de construir um país independente, solidário, saudável, culto e com justiça social. País que em muitas áreas não admite comparação com qualquer outro de nossa América, ou até do terceiro mundo, e que chegou mesmo a alcançar metas próprias de países subdesenvolvedores, em questões como a dos índices de mortalidade infantil e de expectativa de vida. No que toca à educação e à investigação científica, trata-se de um país completamente alfabetizado, que se propôs a universalização da educação superior[29], multiplicando as suas instituições universitárias até os municípios e valendo-se dos mais modernos métodos e meios de difusão, como a televisão, na qual existe um canal educativo e um programa, difundido em vários canais, chamado *Universidade para todos*. Quanto à investigação científica, foram criadas instituições de reconhecido nível internacional, tais como: Centro de Engenharia Genética e Biotecnologia, Centro de Imunologia Molecular, Instituto Finlay, Centro de Investigações e Produtor de Vacinas e Soros, Centro Nacional de Investigações Científicas, Instituto de Medicina Tropical Doutor Pedro Khouri (IPK), Centro Internacional de Restauração Neurológica (CIRN) e dezenas de outras. Quando, no recente dia 20 de outubro, Pablo González Casanova recebeu o Prêmio Internacional José Martí

[29] CUBA. Ministério da Educação Superior. *Universalização da educação superior*: relatório à Assembléia Nacional do Poder Popular. Havana: Ministério de Educação Superior, 2003.

de 2003, outorgado pela UNESCO, após um generoso discurso do senhor Koïchiro Matsuura, Diretor Geral da instituição, o exigente intelectual mexicano assim se expressou em sua mensagem de agradecimento:

> *"A sua conduta [de Martí] reúne estilo, pensamento e política com valores éticos incomparáveis, hoje compartilhados por vários milhões de cubanos. Sendo ele um mestre universal, é-nos hoje impossível pensar num outro mundo possível sem as lições de Martí. // A quem supõe que eu exagero, recomendo que vá a Cuba e veja o que esse povo unido ao seu Governo conseguiu fazer pela difusão da cultura, pela educação fundamental, média e superior, pela investigação científica e das humanidades, pela saúde, pela justiça, pela democracia como poder do povo, para o povo e com o povo, e por uma vontade coletiva universal de paz e fraternidade com todos os demais povos do mundo, inclusive dos Estados Unidos. [....] // O mundo encontrará o seu caminho para a paz e a vida, e esse caminho, sem dúvida, passará por Cuba e incluirá José Martí entre os seus clássicos do pensamento e da conduta. [....] // Por outro lado, agradecer-lhe-ei entregar o cheque do Prêmio ao Representante Permanente de Cuba, Embaixador Rolando López del Amo, para que tenha a bondade de encaminhá-lo ao seu Governo, como uma contribuição modesta ao projeto de País-Universidade, que Cuba está implementando."* [30]

Não é visto como de bom gosto terminar falando de si mesmo, o que não farei. Ao contrário, concluirei falando de todos. Sim, porque de todos, do Ocidente e do resto do mundo, do Norte e do Sul, dos países subdesenvolvedores e subdesenvolvidos, como queiramos chamá-los, são os grandes desafios que temos todos pela frente. Desafios políticos, econômicos, militares, ecológicos. Os conhecimentos alcançados e aqueles que viermos a chegar devem preservar a humanidade ante tais desafios. Se a ignorância é desastrosa, o mero saber pode produzir coisas horríveis, como provam à exaustão as

---

[30] GONZÁLEZ CASANOVA, P. Mensagem de agradeciment ... *La Jiribilla de Papel*, n. 10, p. 13, out. 2003.

guerras. Bertolt Brecht escreveu estes versos: "Estreitando contra si as crianças, as mães vigiam o céu com pavor de que nele apareçam os descobrimentos dos sábios." Contava eu poucos anos de idade quando certos descobrimentos dos sábios assolaram Londres com as bombas V2, e as cidades de Hiroshima e Nagasaki, com bombas atômicas. Curiosamente, fui testemunha surpreso de como, décadas depois, pretendeu-se celebrar tais descobrimentos como se fossem triunfos da ciência. Como já se disse muitas vezes, a ciência sem consciência é extremamente perigosa. Não insistirei com a menção de outros fatos bem conhecidos, de acordo com os quais, por exemplo, enquanto a humanidade cresce com ímpeto (nas quatro últimas décadas do século passado duplicou o seu número), a quantidade de pobres e de muito pobres se multiplica sem parar, a tal ponto que certos lugares como a África subsaariana, que foi o berço da humanidade, ameaçam tornar-se a sua tumba inicial. Confesso que, após a queda do indesejado muro de Berlim e do desmembramento da União Soviética (que estava em tempo de decair), quando a direita se refocilava e boa parte da esquerda tendia para a direita, vim a ler com surpresa e gratidão, juntamente com demasiadas banalidades, o livro que Jacques Derrida publicou em 1993, sob o título de *Spectres de Marx* [Espectros de Marx]. Foi nele que, entre tantas páginas felizes, encontrei este parágrafo:

> *"Procura-se uma 'nova Internacional' em meio a estas crises do direito internacional. Ela já prenuncia os limites de um discurso sobre os direitos do homem que acabará tornando-se inadequado, por vezes hipócrita, mas de qualquer modo formal e inconseqüente com ele próprio, enquanto a lei do mercado, a "dívida externa", a desigualdade do desenvolvimento técnico-científico, militar e econômico mantiverem uma desigualdade efetiva tão monstruosa como a que prevalece nos dias de hoje, e maior que nunca, na história da humanidade. Sim, porque é necessário bradar, no momento em que certas pessoas têm a audácia de evangelizar em nome do ideal de uma democracia liberal que teria finalmente se alçado à condição de ideal da história humana. Em nenhum outro momento da história da*

terra e da humanidade, a violência, a desigualdade, a exclusão, a fome e portanto a opressão econômica afetaram tantos seres humanos. Em vez de cantar loas ao advento da democracia liberal e do mercado capitalista, na euforia do fim da história; em lugar de celebrar o "fim das ideologias" e o fim dos grandes discursos emancipatórios, não devemos jamais esquecer esta evidência macroscópica feita de inúmeros sofrimentos singulares: nenhum progresso nos permite ignorar o fato de que, em termos absolutos, jamais tantos homens, tantas mulheres e crianças foram dominados, esfomeados ou exterminados sobre a superfície da terra."[31]

Num texto posterior, "A cultura está em perigo", Bourdieu postulará "um novo internacionalismo", que Pascale Casanova, na *República das letras*, já tinha chamado de "Internacional desnacionalizada dos criadores". Eis como Bourdieu a explica:

"Esta tradição de internacionalismo específico, propriamente cultural, opõe-se radicalmente, apesar das aparências, ao que se denomina "globalização". Este vocábulo, que funciona como um santo, uma senha e uma palavra de ordem, não passa, na realidade, de uma máscara justificadora de uma política que procura universalizar os interesses particulares e a tradição particular das potências econômica e politicamente dominantes, especialmente dos Estados Unidos, bem como estender ao conjunto do mundo o modelo econômico e cultural mais favorável a essas potências, apresentando-o simultaneamente como uma norma, um dever-ser e uma fatalidade, isto é, um destino universal, de modo a conseguir que o mesmo ganhe uma adesão, ou pelo menos uma resignação universal. [....] Os que permanecem apegados a essa tradição de internacionalismo cultural, como os artistas, escritores, investigadores, mas também editores, diretores de galerias, e críticos, de todos os países, devem mobilizar-se num momento em que as forças da economia, que tendem por sua própria lógica sub-

31. DERRIDA, J. *Spectres de Marx*: l'état de la dette, le travail du deuil et la nouvelle internationale. Paris: Galilée, 1993. p. 141.

meter a produção e difusão culturais à lei de ganhos imediatos encontram um reforço considerável nas chamadas políticas de liberalização, que as potências econômica e culturalmente dominantes procuram impor universalmente sob o título de "globalização".[32]

O mesmo Bourdieu será mais explícito ainda sobre este ponto num outro texto (cujo original em francês o editor em espanhol não pôde precisar), sob o título de "A Internacional dos Intelectuais: a Ciência como profissão, a política como compromisso; por uma nova divisão do trabalho político", no qual ele fala de

"uma união de intelectuais que pensam em termos universais e que se colocam acima das fronteiras dos Estados – e particularmente mais elevado que o desnível Norte-Sul –, para uma participação universal de bens universais. [....] Trata-se de abandonar o microcosmo acadêmico e entrar em relações com o mundo exterior, antes de tudo com sindicatos, associações de cidadãos e grupos politicamente ativos. É mister não se dar por satisfeito com os conflitos do mundo escolástico, tão íntimos quanto imperiosos, e sempre ligeiramente irreais, e forjar uma combinação pouco freqüente de talentos: competência e compromisso."[33]

Se, apesar dos momentos tão graves que ela vive hoje, a humanidade conseguir salvar-se, como todos desejamos e esperamos, somente poderá fazê-lo com o recurso àquela "nova Internacional" mencionada por Derrida, a qual será não exclusivamente uma "Internacional de Intelectuais", a menos que estes, como postulou Bourdieu, além de se colocarem acima do desnível Norte-Sul (o "universal" e o "local", segundo a terminologia com que eu trabalho), abandonem o microcosmo acadêmico e entrem "em relações com o mundo exterior, antes de tudo com sindicatos, associações de cidadãos e grupos politicamente ativos". Mas, indago-me, não será isto o que

---

[32] BOURDIEU, P. A cultura está em perigo. *Critérios: Revista Internacional de Teoria da Literatura e das Artes, Estética e Culturologia*, n. 33, p. 369-370, quarta época, 2002.

[33] Idem, n. 34, p. 165, quarta época, 2003.

já vem ocorrendo desde Chiapas e Seattle até Gênova, Praga, Quebec, Davos, Porto Alegre, Cancún, Miami e tantos outros locais do Norte e do Sul, onde foram impugnadas maciçamente a globalização neoliberal, as reuniões dos donos da Terra, e as argúcias neocolonizadoras, como a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA)? As grandes manifestações contra a prevista e selvagem agressão ao Iraque já não apontavam para essa "Internacional"? Ela não tem, ainda, figura formal nem rosto definido. Não obstante, aquelas ações permitem confiar em que a humanidade (que é a nossa pátria, como estatuiu Martí) não permanecerá de braços cruzados nem se dessangrará em tensões geralmente artificiais, quando o que está em jogo é a sobrevivência do "fenômeno humano", assim chamado por Teilhard de Chardin, e que foi cantado em versos onde se fundiram a poesia e a ciência, a religião e a política, a dor e a esperança, por Ernesto Cardenal, em seu *Cântico cósmico*.

CONHECIMENTO, CULTURA, IDENTIDADE

Amina Mama

I. INTRODUÇÃO

Permitam-me que me apresente como alguém da era pós-colonial, em termos tanto temporais como políticos, pertencente ao gênero feminino, e que goza do privilégio de contemplar o mundo de uma multiplicidade de perspectivas – primariamente como africana com conexões européias, sendo que meu *background* cultural e educação formal derivam de ambos. Também considero necessário qualificar estes legados mais óbvios, assinalando o trabalho intelectual extracurricular que muitos de minha geração realizaram fora do âmbito normal das estruturas educacionais formais, em vários grupos de estudos alternativos e de conscientização. Boa parte desse acervo se revelou muito útil como meio de desenvolver um engajamento mais crítico com as peculiares competências disciplinares e limitações do privilégio da educação formal. Confesso ter redirecionado e redisciplinado o meu modo de pensar, após ter sorvido informações de fontes africanas, de elementos feministas e de pessoas espalhadas pela diáspora, sempre motivada pelo desejo de encontrar sentido em minha vida intelectual.

De modo mais concreto, adianto ainda que exerço minhas funções numa universidade que, apesar do ônus de uma história colonial

particularmente intensa (ou talvez porque ela tenha sido tão extrema), aspira a tornar-se uma instituição africana, tal como estatuído no documento declaratório de sua missão.

As identidades intelectuais contemporâneas nas antigas colônias devem muito a histórias do período pós-independência, bem como a vários desvios históricos e a rupturas que caracterizaram o século XX. Independentemente de como se encare esse panorama, e sem importar que o observador esteja numa situação marginal ou no centro de uma metrópole, é muito estimulante estar engajado num trabalho intelectual, nos tempos de hoje. Mantenho o ponto de vista de que os intelectuais da África têm muito para oferecer ao mundo, em termos de determinados legados intelectuais e culturais, bem como da excepcional posição vantajosa que nossa atual situação nos oferece, sob a aparência de estarmos situados às margens da ordem global contemporânea.

Constituímos uma geração de viajantes, peripatéticos e cosmopolitas, inclinados a um certo grau de multiplicidade em nossas identidades e idéias. Contudo, na qualidade de acadêmicos pós-coloniais, nós viajamos sob condições que são muitas vezes bem diferentes das desfrutadas por nossos colegas do Norte, quando eles vêm ao Sul. Nossas peregrinações nem sempre são escolhidas livremente, mas instigadas por nosso espírito de rebelião: respostas insubordinadas aos mais velhos, resistência às tradições recebidas, desacordos com nossos líderes políticos e com os vice-chanceleres da universidade, que são freqüentemente nomeados por políticos. Diante do estado relativamente depauperado de nossas instituições educacionais e culturais, os intelectuais africanos passaram hoje a cruzar o globo de uma maneira que oferece modalidades interessantes de intervir na sociedade de conhecimento global, caso se prefira considerar o fato sob um ponto de vista econômico ou cultural. Normalmente, não se exige de acadêmicos que permaneçam dentro das fronteiras nacionais, em termos de seu modo de pensar. E, não obstante, as instituições universitárias conservam via de regra um escopo nacional, talvez de modo mais particular ainda na fase de nacionalismo pós-independência. Parece que, com o tempo, elas se tornaram

mais, e não menos provincianas, desde que Horton Africanus, ainda no final do século XIX, e posteriormente Kwame Nkrumah e muitos outros Pan-Africanistas do século XX sonharam uma universidade africana.

Também somos viajantes num sentido intelectual, pois nos movimentamos além das estreitas balizas que delimitam nossos territórios disciplinares herdados. Nada disso deve surpreender-nos, à luz da evidência histórica de que herdamos estes traços da ciência social do Ocidente. As condições muito particulares, que levaram as ciências ocidentais a proliferar numa pletora de disciplinas que competem entre si, incluem a expansão industrial e militar do século XIX até meados do século seguinte, num período que coincide com os piores anos de imperialismo, colonialismo e guerras de vastas proporções. Como já foi salientado, as divisões disciplinares ocidentais carecem de uma coerente justificação intelectual (WALLERSTEIN et alii, 1996), circunstância que não as impediu de garantir às universidades ocidentais suas estruturas financeira e organizacional. O domínio irrefutável do modelo acadêmico norte-americano fez com que este tipo particular de organização do conhecimento, e suas concomitantes estruturas departamentais, fossem internacionalizados e exportados (WALLERSTEIN et alii, 1996) – ou globalizados, como se diria hoje.

Pensadores críticos no mundo pós-colonial vêm expressando alguma resistência intelectual à predominância desta estrutura baseada em disciplinas e à claustrofobia dos feudos departamentais, através dos quais são formalmente canalizados o poder e os recursos. Tal posicionamento crítico tem sido expresso geralmente sob a forma de uma argumentação em favor de abordagens transdisciplinares aplicadas à pesquisa e à inquirição social. Os pensadores antiimperialistas têm pleiteado sem cessar uma reorientação e redistribuição da produção de conhecimento, no sentido de que este possa melhor servir as demandas e interesses identificados de contextos geopolíticos diversificados, em geral nos setores menos abastados do mundo não ocidental. Apesar disso, é muito duvidoso que as mudanças, ora sendo feitas, representem de fato progressos nesse tipo de agenda.

Embora muitos intelectuais da periferia possam atribuir-se com justiça algum mérito por terem contribuído de modo significativo para o "conhecimento mundial", restam dúvidas quanto à extensão em que esse "conhecimento mundial" aprimora efetivamente o nosso bem-estar. Os intelectuais europeus (e as várias diásporas européias ao longo da América do Norte, Austrália e alguns postos avançados na África do Sul) costumam localizar as origens de seus legados intelectuais no período do Iluminismo – nas idéias grandiosas e universalistas de Descartes, Kant e outros filósofos vinculados ao chamado triunfo da Razão, no século XIX. (*sic*)

Visto sob a nossa perspectiva, o Iluminismo se torna uma questão de história européia, a saber, uma história de dominação, que não pode ter-nos ajudado muito na formação de nossas próprias identidades intelectuais, visto que havia sempre um elemento perturbador no exercício de sua identificação com os legados intelectuais daqueles que tinham conquistado os nossos antepassados, e ainda pareciam determinados a continuar dominando o mundo. Não faltam registros históricos sobre o modo como aqueles "europeus esclarecidos" destruíram tantas civilizações. Basta acrescentar que a violência epistemológica, que acompanhou o processo de conquista e retalhamento da África e outros territórios coloniais, resultou numa herança de dominação intelectual com a qual ainda temos de conviver, e que continua a suscitar desafios às nossas identidades intelectuais.

O pensamento imperialista produziu um acervo de publicações que constituem uma leitura interminável. Estamos perfeitamente conscientes de que os incluídos na *intelligentsia* imperialista sempre se identificaram como cientistas "objetivos". Graças à perspectiva histórica dos fatos, tornou-se fácil para nós constatar como eles eram homens de seu tempo, com suas identidades perfeitamente incrustadas nos regimes sociais e políticos aos quais eles serviram. E, no entanto, o método científico ocidental se fundamenta na idéia de que cientista é como que um ser privado de identidade particular, isto é, imparcial, neutro e objetivo. Desnecessário dizer que a totalidade do mundo do saber antiimperialista desmascarou essa ilusão

de indiferença científica e demonstrou a cumplicidade da ciência ocidental em favor do imperialismo do Oeste.

Os intelectuais africanos tiveram de criar as suas novas identidades intelectuais e dedicar boa parte de suas energias a um trabalho de recuperação, à restauração da história da África e à demonstração de que os africanos tinham culturas próprias (ver as obras de AJAYI, 1996; CHEIKH AANTA DIOP; OGOT et alii). De início, eles seguiam uma orientação, geralmente pan-africanista, e sua contribuição intelectual foi compartilhada em diferentes partes do continente, o que estimulou debates transnacionais nas universidades mais importantes, localizadas nas cidades de Dar Es Salaam, Kampala, Ibadan e Lagos.

Mais tarde, tivemos de nos defrontar com a questão dos limites do nacionalismo e da consciência nacional, bem como do contraditório impacto do autoritarismo político sobre nossa vida intelectual (DIOUF; MANDANI, 1994; SAID, 2001; ZELEZA, 2002). O nacionalismo – ou sua manifestação mais estreita, sob a forma de "patriotismo" e obediência paroquial a líderes políticos e militares – também provou ser uma base inadequada para a criatividade e desenvolvimento intelectual. A África não foge à prática usual, quando constatamos que algumas autoridades acadêmicas desviam os seus talentos, em primeiro lugar, para o serviço do imperialismo; depois, para o serviço de ditadores e chefes guerreiros; e mais tarde, para cultos e sociedades secretas; finalmente, até mesmo para a instigação de crimes de genocídio (AKE, 1994; KI-ZERBO, 1994).

Permitam-me avançar nessa caminhada, observando que este processo de engajamento intelectual crítico atravessou as fases de nacionalismo, modernização e desenvolvimento, para retomar a história com os desafios às identidades intelectuais no contexto da globalização.

II. IDENTIDADES INTELECTUAIS PÓS-COLONIAIS

Na língua somali, que é uma das mais antigas do continente africano, a palavra correspondente à nossa noção de intelectual é *indha-dheer garato*, que significa "aquele que vê longe e que sabe". Na maioria das culturas, aqueles que sabem costumam gozar de um *status* privilegiado. Talvez os habitantes do mundo do conhecimento possam ser proveitosamente divididos entre os sabedores e o que é sabido (isto é, as coisas estudadas, que são definidas ou tornadas conhecíveis pelos sabedores). No entanto, meu propósito em ressaltar esta distinção é, naturalmente, o de desgastá-la e desmoroná-la, ao insistir que aqueles, até então sujeitos e subjugados pelo intelecto de outros seres, podem desafiar esta polarização – e o fazem mais do que nunca –, a fim de reclamar para si o *status* de conhecedores de si próprios.

As políticas globais de produção de conhecimento atravessam neste momento modificações profundas, mudanças essas que se tornam mais compreensíveis, quando situadas no âmbito mais amplo da produção cultural. Afinal de contas, a definição de "conhecimento", quando comparada às expressões populares de identidade, idéias, valores e atitudes, se torna ela própria culturalmente definida, diferindo de um contexto cultural para outro, e transformando-se de um momento histórico para outro. De qualquer maneira, o modo como todos os conhecimentos estão imbuídos de conjecturas históricas, culturais, políticas e locais, bem como circunscritos (ainda que de modos muito complicados e contorcidos) pela base material de sua produção, está hoje bem aceito no contexto específico da filosofia e da teoria social contemporâneas. Para esta realização contribuiu substancialmente o trabalho daqueles que traçaram as trajetórias e histórias da produção do conhecimento.

A inserção social e política do "conhecimento" talvez tenha sido articulada de modo mais tenaz por intelectuais que emergiram de sociedades antigamente colonizadas e por mulheres em luta contra as restrições culturais de culturas patriarcais. Os movimentos anti-imperialistas e feministas propiciaram-nos perspectivas epistemológicas que revelam a extensão em que foram sistematicamente distorcidas

as trajetórias do conhecimento, para servir a agendas extremamente perversas, agendas que resultaram em destruições em grande escala (ou pelo menos em grandes distorções) dos sistemas e processos vigentes de produção cultural, levadas a cabo por sociedades que foram organizadas em torno da política da desigualdade. Este é o entendimento que está subjacente à conceitualização de "verdade" e de "conhecimento", que não podem ser tidos como valores absolutos. A noção de um regime discursivo permite-nos levar em consideração o fato de que o processo de produção de conhecimento se assenta em identidades – historicamente, prevaleceram as de uma determinada modalidade, embora tão naturalizadas dentro dos cânones, que escaparam isentas de problemas. Esta visão é refletida todas as vezes que os que se posicionam como antiimperialistas se referem ao "conhecimento imperialista", e quando feministas se referem a um pensamento supostamente universal como "pensamento patriarcal" ou "conhecimento de redemoinho"ou ainda quando acadêmicas feministas descrevem os diversos cursos como "estudos de homens", na medida em que exigem espaço para os corretivos oferecidos pelos estudos femininos.

As identidades intelectuais – a saber, as identidades dos que se identificam a si próprios como tendo responsabilidades particulares no campo do conhecimento — também são dependentes do amplo dinamismo da cultura, da história e da política.

Para elaborarmos brevemente sobre a teorização da identidade, é importante observar que as conceitualizações da identidade foram erodidas pelos críticos, à semelhança do que ocorreu com a crença na verdade absoluta. Desde inícios da década de 1980, houve um grande deslocamento da idéia pós-iluminista de sujeito individual universal, unitário e racional. Essa noção freqüentemente essencializante do próprio eu foi em grande parte deslocada por novas problemáticas que tentam corresponder aos desafios epistemológicos suscitados em áreas antiimperialistas, anti-racistas, feministas, culturais e outros campos menos importantes que servem como locais de pensamento crítico. Verificou-se que a anterior construção universalizante da identidade no singular era o produto de uma

modalidade particular, na qual a masculinidade imperial dominou nossa capacidade de teorização, a tal ponto que todas as demais identidades se tornaram incompletas e inadequadas, patologizadas, infantilizadas e feminizadas, em termos do paradigma de uma variedade muito particular de masculinidade, cujo provincianismo e particularidade foram de certo modo subestimados. Os teóricos pós-coloniais (particularmente os engajados em psicologia crítica) rebatizaram o conceito de identidade, preferindo o termo subjetividade, ora teorizado como sendo continuamente construído ao longo de histórias e existências contextuais, dinâmicas, variegadas e multifacetadas, num modo que desafia a noção anterior do sujeito individual, racional e universal.

As condições, sob as quais foi possível deixar passar o que agora se mostra curiosamente óbvio para todos nós, abrangem as desigualdades globais no sistema de produção de conhecimento. Nesse contexto, o sistema educacional global não passa de um dentre muitos outros elementos. Ele já vem completo com as especializações por disciplinas, formas organizacionais e procedimentos gerenciais hierarquizados, economia política e metodologias educacionais, de treinamento e de pesquisa, operações formais e informais. Foi através dessa rede de instituições formalmente constituídas – algumas de mais longo alcance que outras –, que as desigualdades globais inerentes à produção do conhecimento vêm sendo continuamente reiteradas e reinscritas, não obstante os numerosos desafios epistemológicos e políticos referidos acima.

As relações entre as culturas ocidentais e as não-ocidentais) – difíceis, complexas e persistentemente desiguais – vieram tomando forma ao longo dos séculos, embora as contestações intelectuais internacionais só tenham realmente surgido e se intensificado no correr do século XX. O pensamento antiimperialista e feminista continuou a gerar novas perspectivas em estudos sobre desenvolvimento e/ou de modernização, estudos culturais, estudos sobre o gênero e sobre as mulheres, estudos étnicos, estudos não convencionais. Em seguida, os efeitos dessas várias áreas de contestação intelectual também começaram a infiltrar-se em sentido inverso em várias disci-

plinas, do que surgiram resultados muito interessantes. Brotou uma verdadeira eflorescência da teoria pós-colonial e um acervo emergente de trabalho teórico, que deve muito de sua própria complexidade e falta de coesão a essas importantes e desencontradas trajetórias epistemológicas e à crescente fragmentação das identidades intelectuais contemporâneas.

Voltando à questão da identidade em geral, acrescento que nessa área também surgiram novas teorizações. O tema singular, fixo e racional subjacente no cerne da filosofia iluminista foi deslocado por teorizações de subjetividade, tal como historicamente constituídas, múltiplas, multifacetadas e dinâmicas (e, portanto, mutáveis). Existe hoje uma bem conhecida bibliografia que desenvolveu e elaborou a conceitualização da regulação social de Foucault, por meio de vários mecanismos agrupados sob a denominação de "tecnologias do ser próprio" (DONZELOT, 1979; ROSE, 1999). Não se deveu ao acaso o fato de que o conceito (e a teoria pós-estruturalista dentro da qual ela foi elaborada) se desenvolveu nas sociedades capitalistas tardias, uma vez que ele se refere ao complexo dispositivo de instituições sociais e jurídicas que governam, administram e regulam o povo comum, por meio de sistemas coercitivos e não–coercitivos de policiamento, imigração, administração, bem-estar social, saúde, educação, etc. É por meio destes que a subjetividade é governada, e que as noções de identidade própria são reguladas e definidas, tornadas socialmente aceitáveis, ou não.

Antes disso, a burocracia colonial desenvolveu e utilizou várias psicotecnologias de mensuração, classificação e seleção mental para bem servir às numerosas necessidades administrativas e regulatórias, associadas com o apaziguamento e exploração da mão-de-obra, para fins imperiais (MAMA, 2001, p. 65). Trata-se de um sistema de governo descrito certa vez por Ruth First, como tendo sido concebido "não pelo povo ou para o povo, mas a despeito do povo."

Venho discutindo por toda parte as condições extremamente diversas que se apresentam na África, comparadas com recentes contextos ocidentais capitalistas. Já reparei que o complexo mecanismo social, que sustenta a produção de uma identidade definível nos

últimos contextos capitalistas, se mostra bem menos desenvolvido em muitas ex-colônias, onde até mesmo a "matéria prima", que poderia ter sido processada em alguma identidade nacional definível e governável nacionalmente, parece tornar mais difícil a questão. As nações africanas – profundamente divididas, multiétnicas, economicamente empobrecidas e freqüentemente atormentadas por guerras civis – não oferecem uma identidade simples ou incontestável para a maioria dos cidadãos (MAMA, 2001).

O estado pós-colonial bem que pode ter recebido um edifício estatal semelhante, mas lhe foi exigido governar para objetivos diversos, situação que se mostra de modo mais óbvio em regimes ditatoriais, que se sustentam em tecnologias mais coercitivas de repressão, de vigilância e controle. Contudo, até mesmo as sociedades desejosas de seguir agendas mais populares e democráticas, inclusive liberatórias, muitas vezes adquiriram e utilizaram modernas tecnologias capitalistas de governança e de regulação social, embora carecendo de uma análise crítica de sua deturpação em sistemas industriais e pós-industriais de governança. Com efeito, estão sendo contratadas no momento novas tecnologias de governança – muitas vezes contingenciadas – por meio de acordos negociados, de pacotes de empréstimos e escalonamento de débitos. O sujeito que se autogoverna e se auto-regula constitui um tema fundamental para os recentes sistemas capitalistas de governo (ROSE 1990; MARGINSON, 1999).

Que formato tomam as identidades intelectuais no contexto deste tipo de problemática?

Poder-se-ia, talvez, supor que as identidades intelectuais podem em geral ser definidas como figurando entre as expressões de subjetividade mais conscientes e refletidas (talvez se pudesse até mesmo dizer inteligentes). As que envolvem algumas características conscientes, como análise, expressão escrita e falada, desempenho e expressões que revelam algum grau de raciocínio, e nas suas manifestações mais acadêmicas, transmitem e revelam teoria de uma ou outra modalidade.

Nosso falecido colega Claude Ake observou certa vez, valendo-se de um modo de falar pós-estruturalista que lhe era pouco usual, que

no Ocidente "a docilidade foi automatizada mediante um sofisticado sistema de mecanismos disciplinares [....] foi mantido um sentimento espúrio de liberdade, porque a coerção direta é raramente necessária" (AKE, 1994, p. 20). Para a maioria dos africanos (inclusive os intelectuais), a coerção direta ainda é uma realidade, presumivelmente porque as tecnologias sociais estão menos desenvolvidas; certamente estão menos infiltradas. Apesar disso, não se evitou de todo que ocorresse alguma cumplicidade. Ake falou sem rodeios:

> *"Alguns de nós cooperaram oportunisticamente com os vice-chanceleres e outros funcionários da instituição para controlar estudantes e outros colegas que tentaram resistir aos ataques contra as universidades. Alguns que nos aliamos ao governo chegamos a ficar defensores fanáticos dessas agressões, dando vazão a uma vingança temerária sobre ex-colegas, com base em ressentimentos triviais longamente cultivados. Quando, finalmente, conseguimos dar a volta por cima e nos reunimos em defesa de nossas instituições e de nossas liberdades, a nossa defesa (se é que podemos dignificá-la com esse nome) foi pouco imaginativa, vacilante e perfunctória"* (AKE, 1994, p. 21).

Também se poderia dizer que a emergência de uma cultura intelectual vibrante e criativa foi muitas vezes prejudicada. E a África, como qualquer outro lugar, também teve os seus "intelectuais negativos", para nos valermos de um termo cunhado por um sociólogo francês (BOURDIEU, 1998, p. 92).

Felizmente, as identidades intelectuais, como as identidades em geral, não são nem uniformes nem universais. As identidades intelectuais costumam ser altamente instáveis em ambientes sociais e políticos, complexos e frágeis, pois se revelam muitas vezes carentes da segurança institucional que teria talvez permitido instalar-se um certo grau de tranqüilidade

Na visão de Ake – bem como na de Fanon, Cabral, Said e outros que tratam de questões de identidade cultural –, os intelectuais têm a responsabilidade especial de revelar e desmistificar as forças de dominação e opressão, bem como de refletir criticamente sobre as

mesmas. Não se trata de um papel abstrato ou universal, mas sim de uma posição claramente alicerçada nas peculiares distorções políticas, sociais e materiais que caracterizam a vida nas antigas colônias[34].

Qual deve ser, portanto, o nosso papel? Como deveremos desempenhá-lo, em vista do complexo desafio suscitado pela análise acima das incertezas da política de identidade nas culturas de conhecimento? O Professor Said, ele próprio um grande advogado da noção de intelectual-como-viajante, assim colocou a questão:

> *"Apresentam-se várias possibilidades ... Uma necessidade maior de transpor fronteiras, um grau maior de intervencionismo na atividade interdisciplinar, um estado concentrado de consciência da situação – política, metodológica, social e histórica – em cujo contexto é realizado o trabalho intelectual e cultural. Um comprometimento político e metodológico absolutamente claro com o desmantelamento de sistemas de dominação, que são mantidos coletivamente. Assim sendo, vamos adotar e transformar algumas frases de Gramsci e dizer que aqueles sistemas devem ser combatidos também coletivamente, mediante a imposição de assédio mútuo, de uma guerra de manobras e guerra de posição. Finalmente, impõe-se ainda um sentido mais agudizado do papel do intelectual, tanto na definição de um contexto como na sua alteração."* (SAID, 2001, p. 215).

[34] Trata-se de uma idéia muito reiterada pelo falecido filósofo francês a quem a maioria atribui a criação do pós-estruturalismo, e que sustentou que: "O papel da teoria, parece-me hoje, deve limitar-se ao seguinte: não no sentido de formular a teoria sistemática global que mantém todas as coisas nos seus lugares, mas analisar a especificidade dos mecanismos de poder, localizar as conexões e extensões, construir pouco a pouco um saber estratégico" (FOUCAULT, apud GORDON 1980, p. 145).

III. O EDIFÍCIO: A POLÍTICA INSTITUCIONAL DAS IDENTIDADES INTELECTUAIS

O TRABALHO INTELECTUAL COMO ENGAJAMENTO COLETIVO

É um fato bem conhecido que indivíduos atomizados, trabalhando num vácuo, não têm como alcançar grandes progressos na teoria, nem sequer num trabalho intelectual prolongado. Até mesmo os mais celebrados filósofos têm de habitar lugares institucionais, e freqüentemente trabalham dentro de um grupo ou equipe de acadêmicos para realizar o seu trabalho, em conformidade com um cânone, isto é, uma relação com um *corpus* ativo de conhecimento, teoria, metodologia e um conjunto de práticas acadêmicas.[35] Independente de sua denominação institucional formal, os intelectuais são também invariavelmente vinculados a redes de trabalhos mais ou menos visíveis, normalmente confrarias de diversas modalidades. Essas filiações formais e informais desempenham papéis regulatórios no desenvolvimento de idéias.

Contudo, mesmo o surgimento das idéias alternativas deve muito às atividades intelectuais desenvolvidas dentro de agrupamentos alternativos. O grupo de estudos subalternos, que compreende vários acadêmicos oriundos do mundo em desenvolvimento, mas sediados no Ocidente, é com freqüência mencionado como o responsável pela emergência da teoria pós-colonial. Conviria observar ainda que, antes disso, todos os movimentos de liberação continham alguma espécie de estratégia intelectual. Estas últimas revestiram-se com o tempo de formas diversas – grupos de estudos, grupos de criação de um estado de consciência e grupos de conscientização – e levaram a cabo o seu trabalho em todos os tipos de locais: em comunidades rurais e urbanas, em acampamentos militares no mato ou como atividades extracurriculares num *campus* de escola ou de universidade. O pensamento pós-colonial, no sentido mais lato do termo, apareceu em primeiro lugar nesses diversos contextos políticos, muito antes de

[35] Um dos primeiros expoentes dessa idéia foi (KUHN, 1967).

ser adotado por acadêmicos baseados no Ocidente, mas provenientes das antigas colônias.(YOUNG, 2001).

As técnicas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços alternativos não tiveram geralmente boas condições para criar raízes fortes no contexto do negócio formal das instituições acadêmicas tradicionais, embora sirvam como referências importantes para professores de estudos sobre negros, estudos sobre mulheres e em algumas variantes da teoria da educação de adultos, na medida em que estes tenham sido capazes de alterar a organização convencional do ensino nas instituições acadêmicas tradicionais. Na maioria das vezes, cabe a conferencistas particulares incentivar os estudantes a engajar-se em tais atividades, como um caminho para um comprometimento crítico mais profundo e mais refletido com a sua matéria de estudo.

Não obstante as limitações de organização das instituições acadêmicas formais, é claro que a proliferação de estudos sobre mulheres, de vários tipos de estudos étnicos, estudos culturais, estudos sobre *gays*, sobre temas não convencionais e estudos subalternos tiveram um efeito significativo sobre a cultura intelectual, em sentido mais amplo, das universidades. Embora possa estar sujeita a debates a medida em que essas interessantes adições assinalam um verdadeiro desvio na corrente geral das culturas e identidades intelectuais, é claro que as coisas não são exatamente o que costumavam ser. Embora alguns autores proclamem o impacto dessas mudanças nas universidades ocidentais como sendo algo inovador, ou mesmo de magnitude copérnica, outros se mostram mais cautelosos, constantemente alertas para as possibilidades de incorporação, de despolitização, de integração e do insaciável apetite de consumo de "coisas exóticas", que tais ofertas de curso poderiam atender.

Costuma-se dizer que é bastante precária a situação dos intelectuais subalternos nas universidades ocidentais, que têm de resistir continuamente às tentativas de cooptação pela entidade em que estão empregados / empregadas. Leela Ghandi se mostra possivelmente correta, quando localiza essa precariedade no contexto amplo do relacionamento parasitário que existe entre o centro e a periferia (GANDHI, 2001, p. 59). Contudo, é altamente improvável que a situação dos

intelectuais radicais seja menos precária nas instituições acadêmicas situadas na periferia, embora os desafios a serem enfrentados por eles possam ser algo diferentes. Daí, o atropelo das dificuldades econômicas e a rapidez com que a reestruturação está reorganizando (e em certos casos reconstruindo do zero) as já frágeis instituições de produção cultural e intelectual. As difíceis condições sob as quais o desenvolvimento intelectual vem ocorrendo em contextos menos abastados significou, em linhas gerais, menos espaço para manobras, maiores riscos de cooptação e autocensura, além de uma circunscrição imediata, por força de um formidável arsenal de forças.

Por questão de brevidade, só discutiremos aqui duas espécies de entidades – a universidade e a rede independente de pesquisa –, com vistas a examinar o papel que essas instituições desempenham na produção de identidades intelectuais. Ambas servem como locais de importância fundamental na produção do conhecimento africano contemporâneo, bem como na produção de um subgrupo particular de identidades intelectuais, a saber, as identidades acadêmicas.

UNIVERSIDADES

"Existe sempre um pouco de pensamento mesmo nas instituições mais estúpidas" (FOUCAULT, 1989, p. 155).

A estrutura formal da universidade foi submetida a modificações espetaculares no contexto recente. Algumas dessas mudanças geraram dúvidas quanto ao próprio *status* da universidade, na qualidade do mais significativo local de produção de conhecimento. A idéia de uma economia de conhecimento parece ameaçar a vetusta concepção da universidade segura e custeada por fundos públicos, protegida da tirania do mercado.

A tradicional organização da universidade como uma instituição prestigiosa e exclusiva de educação superior foi sujeita ao desafio de uma variedade de pontos de vista, inclusive de todos os atualmente identificados com a teoria e a política pós-colonial, como foi observado acima. As universidades coloniais eram claramente falhas, mas sempre foram em número demasiadamente reduzido para causarem

grandes estragos. As centenárias universidades criadas nas nações africanas independentes desempenharam um papel importantíssimo no processo de construção nacional, para depois deteriorarem dramaticamente, durante as duas últimas décadas, por razões que já foram perfeitamente exploradas por outros autores (ZELEZA, 2002; SAWYERR, 2003; FEDERICI et alii, 2000, AJAYI et alii, 1996). Sejam quais foram as causas que se arrolem para justificar o destino declinante das universidades africanas, não resta a menor dúvida de que elas se mostraram incapazes de corresponder às promessas criadas ou de honrar o mandato popular que acabou levando à sua proliferação.

No campo internacional, a reestruturação das universidades gera desafios às identidades intelectuais e ao próprio significado de trabalho intelectual no âmbito da esfera acadêmica formal. As universidades sempre foram locais-chave para a manifestação dos processos globais, quando menos seja devido à natureza internacional e cosmopolita das culturas intelectuais no correr das eras. No entanto, o surgimento da chamada "economia do conhecimento", no começo do século XXI, trouxe algo de diferente. Em termos de estruturas institucionais, existe uma forte tendência no sentido do que Marginson resume como sendo "a crescente dominação de um singular modelo global de boa [...] educação universitária, centrada nos modelos americanos que contam com um peso crescente nos círculos decisórios de política e que são valorizadas por um sistema de pontos de referência" (MARGINSON, 1999, p. 28). Um grupo de sócios interessados identificaram nas universidades um importante papel a desempenhar na "criação da riqueza" (mais do que nas noções liberais de educação pela educação) e na formação e treinamento de trabalhadores do conhecimento para prestarem serviços a uma emergente economia global do conhecimento. Escrevendo também da Austrália, Brooks identifica os três processos de corporativização, mercadorização e privatização como sendo os princípios fundamentais que impulsionam a globalização da indústria do conhecimento, e defende a tese de que a base de conhecimento das universidades tradicionais está sendo desafiada e modificada profundamente por

esses processos. O simultâneo processo de reestruturação das universidades está modificando radicalmente as instituições acadêmicas e o ambiente de trabalho, bem como alterando as identidades daqueles que se engajam em trabalho acadêmico. (BROOKS; MACKINNON, 2001).

No entanto, há muito poucos indícios a nos sugerirem que a reestruturação ora sendo implementada sob a rubrica de globalização – de ênfase administrativa e financeira, em sua maior parte – fará algo para reforçar a capacidade das universidades para cumprir as várias agendas de justiça social e interesse público. E, ironicamente, foram essas mesmas agendas que justificaram o investimento na educação superior, especialmente nos países mais pobres, que jamais desfrutaram do luxo de contar com as centenárias torres de marfim da velha Europa. As evidências até agora acumuladas estão a sugerir que as tendências dominantes estão revertendo as conquistas duramente alcançadas pelas mulheres, pelos residentes em comunidades rurais, pelos povos indígenas e pelos outros grupos marginalizados, os quais devem até mesmo o reduzido acesso por eles alcançado às facilidades e recursos públicos.

Prosseguindo além da estrutura formal das universidades, o fato é que o poder e a autoridade também têm sido exercidos de modo informal, na maior parte das vezes por meio de confrarias de tipo maçônico e de redes de ex-alunos, que têm procurado manter agendas e tradições conservadoras, ao invés de favorecer mudanças. Resta verificar quais serão os efeitos das reformas administrativas e financeiras sobre essas facetas peculiares da vida acadêmica. O domínio do poder financeiro levou algumas analistas femininas a demonstrar uma certa ansiedade a respeito da remasculinização do poder nas universidades. De qualquer modo, o clima de competição individual intensificada e de insegurança no emprego, além da ênfase, ora sendo aplicada às modalidades de medição de desempenho nos novos sistemas, não parece propício a boas relações, em termos de colaboração e convívio acadêmico.

Quais serão as principais conseqüências intelectuais e culturais dos novos sistemas financeiros e administrativos que ora se mostram

empenhados em reconfigurar a vida acadêmica na África? No estágio atual, o traço mais perturbador do ambiente é a ausência de pesquisa em profundidade para esclarecer os efeitos da reforma. Indicações preliminares estão a sugerir que a retirada e redução do custeio público acarretam conseqüências negativas muito maiores nos *campi* africanos. A própria qualidade da vida acadêmica foi severamente afetada pela privatização de determinados serviços, e o êxodo em massa de membros do corpo docente revela um quadro com pouquíssimas chances de ser revertido.

Os serviços ligados ao mercado mundial de educação superior geram no momento uma cifra que vai além de 30 bilhões de dólares por ano, dos quais os Estados Unidos faturam algo como 11 bilhões, às custas de pouco mais de meio milhão de alunos estrangeiros (ALTBACH, 2003, p. 5-7). No que diz respeito ao lado africano, verifica-se que a preocupação em restringir custos de qualquer modo parece ter resultado no ingresso, em nosso continente, de uma quantidade cada vez maior de estudantes norte-americanos embarcados em programas de estudos no exterior que só enfatizam a rentabilidade do investimento feito. Embora esses pacotes possam gerar alguma renda para universidades mais necessitadas de dinheiro, naquelas regiões periféricas tidas como bastante seguras, tal possibilidade dificilmente trará uma solução substancial para os problemas financeiros com que se defrontam as universidades africanas. Quais serão as conseqüências para os estudantes locais? E para o acesso dos mesmos ao tempo e aos recursos já limitados e disputadíssimos de seus palestrantes? Quais serão as novas identidades que vão surgindo das universidades do século XXI, em que alunos muito mais ricos (locais ou estrangeiros) conseguem boas residências, enquanto os mais pobres (locais) acampam em antros superlotados, por toda a cidade, e onde um sistema de rodízio de ensino permite receber estudantes "públicos", durante o dia, e estudantes particulares, durante a noite? Quais serão as implicações, para as relações entre as classes, desses vastos diferenciais econômicos? E para a possibilidade de parcerias Norte-Sul, ao invés de mera dependência?

No momento, o quadro ainda está muito longe de se mostrar completo, e todos esses processos continuam em andamento, motivo por que a pesquisa sobre seus resultados intelectuais (que não formam parte do plano) pode apresentar interessantes desafios metodológicos. Já é motivo de alguma preocupação o ritmo veloz com que a reforma vem sendo implementada, tendo em vista o lapso de tempo que terá de correr até que se tornem mais aparentes, e depois quantificáveis, os efeitos administrativos e financeiros da reestruturação das culturas e identidades intelectuais.

ALÉM DO EDIFÍCIO: REDES DE ENSINO ACADÊMICO

Os desafios às universidades convencionais, bem como as limitações crescentes que reduziram a liberdade na academia e a viabilidade econômica dos acadêmicos, além de terem limitado a capacidade de pesquisa acadêmica independente, conferem nova ênfase e relevância às redes de ensino acadêmico independente, que diferem em determinados pontos importantes das redes de informação anteriores.

Durante a era colonial, uma rede informal de ex-colegas, egressos de um pequeno, seleto e exclusivo grupo de escolas particulares britânicas, desempenhou uma função fundamental nos aspectos práticos e intelectuais da colonização. Estes grupos se apoiavam no compartilhamento das identidades de seus integrantes, particularmente em termos de compromissos ideológicos com os interesses do império, e na disposição de adotar a parafernália da cultura colonial, descritos tão poderosamente por autores como George Orwell.

Desde então, têm-se criado diferentes modalidades de atividades em rede, particularmente em associação com grupos antiimperialistas, movimentos trabalhistas e feministas, além de outros grupos de interesse. Para aqueles, como nós, que criaram suas raízes nos movimentos pós-coloniais sociais e intelectuais, essa modalidade de ação em rede proporcionou uma estratégia alternativa organizacional, pelo menos em certos casos, uma vez que o estabelecimento dominante, a universidade, mostrou freqüentemente ser um veículo

ineficiente para nossas esperanças e aspirações, ou para nossos projetos intelectuais.

As redes e instituições africanas de pesquisas continentais ganharam grande relevo no contexto de uma infra-estrutura terciária em deterioração e de um claro propósito de intervir, com o objetivo de retardar a destruição da capacidade intelectual do continente. Para tal fim, foi criada uma variedade de estratégias que têm a ver primariamente com a sobrevivência intelectual.

As primeiras associações e redes acadêmicas foram criadas numa época em que as universidades africanas ainda representavam importantes locais de pesquisas, e quando os pesquisadores africanos, em sua maioria, ainda faziam parte de instituições situadas no referido continente, circunstâncias essas que nem sempre ocorrem nos dias atuais.

Hoje, mesmo admitindo-se que muitos pesquisadores possam estar atuando nas universidades, o fato é que estas últimas não constituem mais os sítios relevantes, no que diz respeito à realização, publicação ou disseminação da pesquisa. Mesmo nos casos em que o pessoal universitário esteja envolvido em algum trabalho de pesquisa, é bem provável que essa atividade esteja sendo financiada por meio de projetos de consultorias e/ou de doadores, sem representar necessariamente um ponto positivo em favor da universidade. Quanto ao conhecimento assim produzido, basta dizer que ambas as opções trazem embutidas as suas próprias limitações sobre a autonomia intelectual. A terceira alternativa – adotada por muitos acadêmicos pós-coloniais na África, Ásia e América Latina e Caribe – é oferecida por redes de trabalho e institutos acadêmicos independentes, cujo exemplo mais importante nos é dado pelo Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODESRIA).

O CODESRIA foi fundado em 1973, à guisa de fórum continental, em resposta à proliferação das universidades e aos desafios interpostos ao desenvolvimento da pesquisa na África. Seus fundadores vieram principalmente da liderança das faculdades de ciências sociais e de centros de pesquisas. Os "pais fundadores" (sic)

do CODESRIA identificaram a sua missão como sendo a de "combater a dispersão e a fragmentação da produção do conhecimento no continente, mediante a criação de um fórum em que seria incentivada a criação de uma rede de postos de trabalho, em escala continental, como elemento central de sua ação" (OLUKOSHI, 2000, mimeo). Em outras palavras, o estabelecimento de redes regionais de pesquisas entre centros universitários já consolidados foi considerado como sendo o propósito supremo da organização.

Na década de 1980, o Conselho já havia confirmado sua reputação como a mais importante instituição de pesquisa no continente, responsável não somente pela articulação, comissionamento e implementação de uma parte substancial das pesquisas no campo das ciências sociais, como também pela publicação e divulgação dos dados processados – isto é, conhecimento africano, no pleno sentido da expressão – para todas as bibliotecas universitárias no continente africano. A esta altura, os membros do Conselho não mais se limitavam aos chefes das faculdades e departamentos, tendo passado a incluir também membros individuais, admitidos normalmente tendo por base o seu grau de envolvimento nas redes e publicações das pesquisas.

A partir de 1990, o CODESRIA vem ampliando sua rede, que se torna cada vez mais diversificada em sua composição, esforçando-se por assimilar jovens pesquisadores e buscando satisfazer a críticas baseadas em questões de gênero, apresentadas de modo extremado por um pequeno grupo de mulheres que conseguiram ter acesso aos eventos do CODESRIA. Esses desafios à identidade da organização também levaram a desafios intelectuais correlacionados, que resultaram numa série de institutos especializados de treinamento transdisciplinar em áreas de interesses mais contemporâneos, como gênero, governança democrática e estudos de conflitos.

Ao longo de sua história, o CODESRIA tem-se desenvolvido no sentido de se transformar num fórum inclusivo, cada vez mais panafricano, voltado para o desenvolvimento intelectual do continente. Nessa qualidade, ele tem-se constituído ainda num sítio fundamental para a criação e manutenção de novas identidades intelectuais e

de áreas novas de saber acadêmico em todo o continente. Para poder prosseguir em sua missão, ele teve também de lutar contra a reificação institucional da política de identidade (de acordo com as linhas de interesse nos planos nacional, regional, lingüístico e etário), e contra a individualização da política de personalidades, que tem tido tamanha influência na esfera política. Tudo isso só foi possível graças à manutenção de um comprometimento por todos compartilhado, e de uma identidade coletiva, que privilegiaram o secularismo, a multiplicidade cultural e política, além de terem mantido a centralidade de um padrão acadêmico politicamente engajado, antiimperialista, organizado no contexto de uma epistemologia pan-africana.

Na ocasião em que celebra o seu trigésimo ano de existência[36], o CODESRIA, a exemplo do que se passa com todas as universidades, enfrenta novos desafios que emanam diretamente das poderosas forças de globalização e que impulsionam tudo em direção à mercadorização, privatização e corporativização da produção do conhecimento. O declínio nas pesquisas das universidades, de modo particular, representa um desafio muito sério, na medida em que a pesquisa se torna cada vez mais sujeita à comercialização e ao pragmatismo da autocensura.

CONCLUSÃO: QUAIS AS PERSPECTIVAS PARA AS IDENTIDADES INTELECTUAIS AFRICANAS?

A globalização é vista freqüentemente como sendo a verdadeira antítese do nacionalismo e do regionalismo, embora eles coexistam normalmente. De certo modo, a globalização reifica as identidades nacionais mais localizadas. Todos esses níveis de organização atingiram no mundo desenvolvido formas bem diferentes e mais consolidadas. A União Européia, os Estados Unidos da América e a Australásia, bem como seus sistemas educacionais e de governo, parecem colaborar mais eficazmente que os estados da União Africana,

[36] Sobre o tema de "Intelectuais, Nacionalismo e o Ideal Pan-Africano".

quer se considere a economia de conhecimento ou a cultura de conhecimento.

O impacto pleno do processo de globalização sobre os sistemas educacionais e sobre a produção de conhecimento ainda não está adequadamente documentado nos contextos africanos. Talvez, estejamos condenados a sofrer as duríssimas conseqüências do processo de reestruturação, não só no ensino, como na pesquisa e em nossas vidas profissionais e identidades intelectuais de acadêmicos, antes que eles sejam considerados em profundidade.

Eu soube recentemente que os trabalhadores no Níger, desde o começo de outubro, e há cerca de dois meses, estavam em greve, durante a qual estudantes e professores da universidade de Niamey marcharam nas ruas em protesto contra o programa de estruturação, fato que foi noticiado na imprensa como a mais volátil mobilização de massa desde o fim da ditadura militar. Como resultado desse programa, houve um corte de dois terços do orçamento anual da universidade, as bolsas de estudos foram reduzidas à metade e o pagamento dos salários se encontra com mais de 30 meses de atraso. Além disso, o restaurante universitário só prepara cerca de mil refeições por dia para um total de seis mil estudantes, e os ônibus pararam de circular há dois meses. Como pano de fundo desses acontecimentos, vemos estas cifras: mais de 60% dos professores foram despedidos desde 1998, os salários dos que ainda trabalham devem ser cortados em 70%, ao mesmo tempo em que os mestres estão sendo substituídos por despreparados "voluntários da educação". Há uma percepção, amplamente difundida, de que os financistas ocidentais estão se valendo dos empréstimos para desmantelar os serviços públicos.[37]

Até que ponto será este um exemplo típico ou isolado? Não resta dúvida de que ainda existe uma agenda considerável de pesquisas a serem feitas sobre temas ligados ao desenvolvimento intelectual nas regiões periféricas do mundo, inclusive sobre algumas das razões para tentar manter e fortalecer as bases institucionais que o sustentam.

[37] Fonte: L'ECUYER, François. Disponível em: <www.alternatives.ca>. Acesso em: 24 nov. 2003.

Não obstante, já é possível observar que, embora os processos e estratégias envolvidas nas reformas econômicas possam ser globais, os efeitos das mesmas são altamente diferenciados. Tudo indica que as conseqüências para as economias empobrecidas, já deficientes em termos de infra-estrutura educacional, são potencialmente desastrosas.

As instituições acadêmicas constituem locais por excelência para a produção de identidades intelectuais e para a constituição de identidades acadêmicas de modo particular. Para usarmos de uma linguagem simples: nós somos o que fazemos, do ponto de vista profissional ou pessoal. A chegada da economia de conhecimento está transformando a natureza daquilo que podemos fazer no setor universitário, por meios que teremos de compreender mais perfeitamente.

Certos observadores já constatam uma tendência a trocar o ensino em nível de graduação por geração de riqueza, a redefinir o conhecimento como mercadoria, tudo isso acompanhado de uma ênfase crescente na tecnologia. A vinculação entre as instituições empresariais e as acadêmicas parece estar consolidada nas novas parcerias de pesquisa e de inovação, sempre a serviço da rentabilidade econômica.

Este panorama acarreta claros desafios às disciplinas ditas críticas – isto é, as ciências e humanidades sociais –, áreas em que estão localizadas as mais sérias instigações epistemológicas ou paradigmáticas da era pós-colonial. Apresenta também desafios muito sérios à manutenção e surgimento das identidades culturais, reduzindo ainda mais as perspectivas daqueles que não conseguem prosperar de imediato num clima que privilegia uma cultura altamente especializada na inovação, no sentimento empresarial, na ênfase no gerenciamento, e que está introduzindo novas tecnologias de administração relacionadas com o desempenho, mediante a combinação de maior dose de individualismo e reconhecimento escasso. (BROOKS; MACKINNON, 2001, p. 6).

Na região africana, a rede de organizações culturais e intelectuais que poderiam estar preparadas para meditar sobre as condições atuais e as circunstâncias em constante mutação – de modo a gerar percepções coerentes ou visões e identidades realmente alternativas –

foi de tal modo esvaziada, que o panorama se afigura sombrio. Apesar disso tudo – desde o momento em que se entra na sala de aula, ou que se consegue despertar o entusiasmo de jovens pesquisadores ou escritores, ansiosos por aprimorar as suas potencialidades intelectuais e dedicar-se ao trabalho em prol de um futuro melhor – desaparece logo aquele momento de autocomiseração e desânimo. Esta é a energia positiva e afirmativa que, no final das contas, permite-nos imaginar novas estratégias para prosseguir no trabalho, além dos limites e restrições que se opõem aos que insistem em empreender uma ação intelectual independente e reflexiva.

Não concluirei com respostas, mas com uma indagação. Que recursos intelectuais, históricos, políticos e institucionais poderemos conclamar, para pensar além do presente imediato e desenvolver aquele estado de consciência concentrado de que falava Edward Said? Como ele observou justamente, os sistemas são mantidos coletivamente, razão por que terão de ser combatidos também coletivamente. Daí, minha pergunta: como poderemos mobilizar nossas diversas trajetórias e recursos intelectuais no sentido de formar comunidades equipadas para resistir àqueles aspectos da globalização que no momento ameaçam prolongar nossa marginalização na economia do conhecimento, exaurindo cada vez mais nossas instituições intelectuais e culturais, valendo-se do poder econômico para restringir nossa contribuição ao conhecimento e à cultura, assim continuando a privar o mundo de nossas imaginações, de nossos talentos criativos e de nossos dons intelectuais?

BIBLIOGRAFIA

AJAYI, J.; GOMA, L.; AMPAH JOHNSON, G. (Eds.). *The African Experience With Higher Education*. Oxford: James Currey/ Accra, Association of African Universities, 1996

AKE, C. 1994

ALTBACH, P. G. The United States and Intemational Education Trade. *Intemational Higher Education*. Boston: The Boston College Center for Intemational Higher Education, n. 31, Spring, 2003.

BERTELSON, E. The Real Transformation: the marketisation of higher education. *Social Dynamics*. Cape Town: University of Cape Town, v. 24, n. 2, p. 130-158, 1998.

BLACKMORE, J 1999 Localization/globalization and the midwife state: strategic dilemmas for state .feminism in education? Jnl Education Policy 14 (1) 33-54.

BLACKMORE, J. Globalisation and the Restructuring of Higher Education for New Knolwedge Economies: New Dangers or Old Habits Troubling Gender Equity Work in Universities? *Higher Education Quarterly*, v. 56, n. 4, p.419-441, 2002.

BOURDIEU, P. *Acts of Resistance*: against the tyranny of the market. NewYork: The New York Press, 1998.

BROOKS; MACKINNON, 2001.

CHEIKH AANTA DIOP

DIOUF; MANDANI, 1994

DONZELOT, M. The Policing of Families. London: Hutchinson, 1980.

FEDERICI, S.; CAFFENTZIS, G.; ALIDOU, O. *A Thousand Flowers:* social struggles against structural adjustment in African universities. [Africa]: Africa World Press, 2000.

FOUCAULT, 1989.

HAMILTON, G. *Narrative Report on the Retreat on Higher Education in Africa*. Durban:. Ford Foundation, 2001.

GANDHI, L. *Postcolonial Theory*: a critical introduction. Edinburgh: Edinburgh Univ Press, 1998.

GORDON, C. (Ed.). Michel Foucault Power/Knowledge. S.l.: Harvester Press, 1988.

HOUNTONDJI, P. *The Struggle for Meaning*: reflection on philosophy, culture and democracy in Africa. [Ohio]: Ohio University Press, 2002.

HUMAN Rights Watch World Report, 2002: special issues and concems regarding academic freedom in Africa. Disponível em: <http2://www.hrw.org/wr2k2/academicfreedom.html>.

IMAM, A.; MAMA, A.; SOW, F. *Engendering African Social Sciences*. Dakar: CODESRIA, 1996.

KAMPALA Declaration on Intellectual Freedom and Social Responsibility. Kampala: Fountain Publishers, 1990.

KI-ZERBO, 1994

KUHN, T. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Univ of Chicago Press, 1962.

KWESIGA, J. *Women's Access to Higher Education in Africa*: Uganda's experience. Kampala: Fountain Publishers, 2002.

MAMA, A. Challenging Subjects: gender power and ldentity in African contexts. *African Sociological Review*, 2001.

MANUH, T. et alii. *Change and Transformation in Ghana's Publicly Funded Universities*: a study of experiences, lessons and opportunities, 2003. (mimeo).

MANUH, T. Higher Education, Condition of Scholars and the Future of Development in Africa. *CODESRIA Bulletin*, Dakar: n. 3/4, 2002.

MARGINSON, S. After Globalization: emerging politics of education. *Journal of Education Policy*, v. 14 , n. 1, p. 19-32, 1999.

OGOT et alii

OLUKOSHI, 2000. (mimeo).

ROSE, N. *Goveming the Soul*: the shaping of the private self. London: Routledge, 1990.

SAID, E. *Reflections on Exile and Other Essays*. Englewood Cliffs: Harvard Univ Press, 2001.

SALL, E. *Women in Academia*: gender and academic freedom in Africa. Dakar: CODESRIA, 2000.

SAMOFF, J.; CAROLL, B. *The Promise of Partnership and Continuities of Dependence*: external support to higher education in Africa. In: 45th ANNUAL MEETING OF THE AFRICAN STUDIES ASSOCIATION, Washington DC, 5-Sth Dec. 2002. Report… Washington D.C.: ASA, 2002.

SAWYERR, A. *Challenges Facing African Universities*: selected issues. In: 45th ANNUAL MEETING OF THE AFRICAN STUDIES ASSOCIATION, Washington DC, 5-Sth Dec. 2002. Report… Washington D.C.: ASA, 2002.

SINGH, M. Re-Inserting the 'Public Good' into Higher education Transformation. *Discussion Series*. Kagisano Council on Higher Education (CHE), n.1, summer, 2001.

WALLERSTEIN, E. et alii. *Open the Social Sciences*: report of the Gulbenkian Commission on the Restructuring of the Social Sciences. Stanford: Stanford University Press, 1996.

THE WORLD BANK. *Constructing Knowledge Societies*: new challenges for tertiary education. Washington D.C.: The World Bank, 2002.

YOUNG, 2001

ZELEZA, P. T. *Rethinking Africa's Globalisation*, v. 1: intellectual challenges. Tenton, New Jersey: Africa World Press, 2003.

ATORES, ORGANIZAÇÕES E SISTEMAS EM BUSCA DE MUDANÇA

Michel Crozier

1. A MUDANÇA É UM PROBLEMA SISTÊMICO

No meu livro *Actors and systems*, de 1977, argumentei que a mudança é um problema sistêmico. Estava enfatizando o fato de que o comportamento das pessoas dentro de qualquer tipo de organização precisa ser entendido como o comportamento de atores dentro de determinados sistemas. Os sistemas limitam e orientam a ação dos atores, mas em si mesmos são compostos por atores cuja conduta lhes dá existência. Os atores fazem os sistemas, e os sistemas ordenam os atores.

Para funcionar em um sistema precisamos usar seus padrões, ou seja, seguir os jogos que o compõem; mas ao fazê-lo lhe damos existência, o confortamos e reproduzimos.

Esta é uma receita de estabilidade em uma interpretação funcionalista. Mas os sistemas mudam, e para sair do funcionalismo trabalhei com o conceito de crise. Em um sistema, crise significa mudar seus antigos padrões e organizá-los em novos padrões, o que é um problema sociológico. Mesmo se a crise deriva de um problema não sociológico, ela significa que trata-se de pessoas que mudam em suas relações recíprocas, não passiva, mas ativamente, não-individual, mas coletivamente. O resultado será uma inovação sociológica.

No passado, para os teóricos da mudança, o problema básico consistia na ocorrência de uma crise. Quando as contradições dentro de um sistema se tornam tão insuportáveis que há uma ruptura, nesse momento aparece a crise. Em outras palavras, em que limiar da contradição a capacidade de promover a integração será questionada, fazendo com que o sistema se desintegre?

Assim, pensavam basicamente todos os políticos revolucionários que trabalharam por uma mudança. Na verdade, não se importavam muito com o tipo de mudança que iria ocorrer; para eles, a construção de um novo sistema era quase natural, e suficiente para livrar-se do velho mundo, a ser substituído por um novo mundo, sem os defeitos do primeiro.

Mas a experiência da maioria das revoluções é bastante clara: se não forem guiadas as crises são cegas; elas trazem primeiro o caos, e em seguida a opressão, e não evoluem com facilidade para uma nova fase de racionalidade. Assim, o segundo problema se torna decisivo: como é possível orientar uma crise para conseguir melhores resultados?

2. SEM UMA ORIENTAÇÃO AS CRISES REPRESENTAM COERÇÃO

Durante muito tempo o debate na Europa Ocidental girou em torno de dois exemplos: a Revolução Francesa e a Revolução Russa.

A Revolução Francesa é um caso discutível, já que pode ser usada para argumentar em dois sentidos: em primeiro lugar, com a afirmação de que foi um sacrifício necessário para chegar a uma sociedade mais racional, conforme vislumbrada pelos filósofos do Iluminismo; ou então que o caos que provocou foi a causa da regressão de toda a sociedade, embora uma mudança ordenada fosse possível, e até mesmo provável, se não tivesse havido uma crise tão violenta.

Por outro lado, a lição da Revolução Russa é clara: o que a provocou foi a guerra e a derrota militar. O caos que criou foi muito mais amplo e, em vez de introduzir a racionalidade dos países mais

modernos, os russos procuraram reintroduzir no seu país as piores características do *Ancien Régime* czarista.

No caso da Rússia, o que faltou? Um diagnóstico muito mais profundo do Estado russo e conhecimento dos seus aspectos mais importantes. Os elementos básicos do círculo vicioso do sistema czarista eram a opressão, a revolta e o estado policial. O povo russo precisa ser educado em novos jogos mais apropriados a um sistema novo e mais livre. O que não aconteceu, e esses círculos viciosos que eram apenas uma parte da sociedade se expandiram para ocupar todos os aspectos da vida.

Por que? Sejam ou não os participantes de um sistema partidários de determinada reforma e, naturalmente, ainda mais, quando uma revolução não tem grande importância, podem aceitar as metas anunciadas de todo coração, com toda sinceridade, mas o problema não está nas crenças, mas nas suas ações. E como para agir as pessoas tomarão como referência os jogos que praticam com os seus parceiros, seria demasiado pedir-lhes que abandonem a sua autonomia e o seu poder de controlar as próprias ações. Sem essa capacidade mínima, elas deixarão de ter os meios necessários para realizar as suas tarefas, mesmo que seja em favor da reforma e da revolução.

3. O CONHECIMENTO DAS NORMAS FUNDAMENTAIS COMO UM SUBSTITUTO

Crises que se desenrolam sem uma orientação criam problemas de governança impossíveis de resolver. Como as pessoas não alteram a sua conduta porque são prisioneiras dos velhos jogos com os quais têm um compromisso para sobreviver, elas escapam, ainda que inconscientemente, do comando das novas autoridades. O entusiasmo e a energia carismática não constituem um substituto realista, a não ser no curto prazo. Assim, as autoridades serão conduzidas necessariamente a ampliar o escopo da sociedade de comando e a usar cada vez mais a coerção para substituir o sistema tradicional de regras e incentivos.

Como podemos escapar desse círculo vicioso? Curiosamente, um novo conceito empírico, a idéia da regulamentação, foi desenvolvido nos Estados Unidos, a economia de mercado mais sofisticada. O Congresso americano criou agências reguladoras federais para atuar como cães de guarda e impedir condutas prejudiciais ao bom funcionamento desses mercados, policiando-os e implementando leis destinadas a moralizar sucessivamente muitos mercados. Essas ingerências nos mercados ajudou a desenvolver evidência empírica para melhor compreensão do funcionamento da economia e da sociedade como um todo. São experiências cobertas por importante bibliografia jurídica. Mais tarde, os sociólogos abordaram o problema da regulamentação do mercado de modo mais restrito e sistemático, o que tornou possível escapar do debate estéril sobre o mercado e a economia de comando.

As normas legais de regulamentação do mercado são instrumentos destinados a impedir o mau uso das regras aplicáveis a esse mercado. Mas são também instrumentos para reformar os mercados, e até mesmo para criar outros mercados nos novos campos, muito produtivos, das atividades tecnológicas. A grande onda de desregulamentação que submergiu o Ocidente não suprimiu as intervenções, mas ajudou a torná-las mais sofisticadas. O que precisamos, naturalmente, para conseguir os melhores resultados, é o tipo menos intrusivo de intervenção.

A análise sociológica dos sistemas demonstrou que a mudança de certos elementos importantes de um sistema pode ter conseqüências significativas em termos do funcionamento de todo o sistema regulatório, tornando-se assim um fator importante para a reforma da própria atividade.

O conhecimento tornará possível limitar a intervenção.

4. O CONHECIMENTO COMPARTILHADO AJUDARÁ A DIMINUIR AINDA MAIS AS DIFERENÇAS; DOIS EXEMPLOS FRANCESES

Parece fácil solicitar maiores conhecimentos sobre as normas fundamentais de uma sociedade, mas como podemos obtê-los? Como se pode provar que os que selecionamos são os mais importantes? Como convencer a sociedade de que temos razão? A única forma é através de experimentos, mas como não se podem realizar experimentos com sociedades muito amplas, esta é uma proposta autodestrutiva que, portanto, durante muito tempo continuará sendo perfeitamente teórica, embora ajude a desfazer as ilusões correntes sobre a possibilidade de uma transformação geral. E vai exigir também um investimento considerável em instituições de conhecimento que possam ser capazes de estudar essas normas de forma instrumental.

No entanto, há um desenvolvimento mais promissor, relacionado com a normalização de sistemas organizacionais menores. Foi elaborada uma metodologia entre empresas consultoras para conseguir ganhos de dimensão intermediária, ou até mesmo em firmas. Foi desenvolvido um movimento prescritivo de larga escala, cujas principais características têm sido reduzir a burocracia e atribuir muito mais iniciativa a camadas inferiores da hierarquia. *Empowerment*, no sentido de delegação ou transferência de poder, tem sido a palavra chave usada por esses reformistas: pessoas como Michael Maccoby, nos Estados Unidos.

Esses esforços se têm baseado apenas na psicologia social e no conhecimento geral sobre o comportamento humano, sem se firmar em um conhecimento mais específico sobre as normas dos sistemas de que participam os indivíduos.

Gostaria de mencionar agora duas experiências em que fiz do uso deste tipo de conhecimento específico para ajudar a organizar a mudança pretendida.

O primeiro deles foi com as estradas de ferro francesas. Depois de uma crise social importante, que paralisou todo o sistema, trazendo conseqüências políticas importantes, fui nomeado membro de um

grupo de três sábios incumbidos de fazer um relatório sobre as razões dessa greve.

Pudemos demonstrar então que o conhecimento disponível na organização era falso ou distorcido, e decidimos entrevistar desde logo os maquinistas das locomotivas, que eram os atores principais da greve. Havia vinte mil deles, distribuídos em cem unidades dentre as quais selecionamos cinco, de acordo com os sindicatos e a administração. Nessas unidades, escolhidas ao acaso, selecionamos um total de cem maquinistas, que foram entrevistados em profundidade por estudantes treinados, em entrevistas abertas. Os protocolos dessas entrevistas foram examinados com muito cuidado e os resultados foram apresentados em breve relatório de nove páginas, que discutimos em seguida com os próprios maquinistas. Conforme tínhamos previsto, mas quase para a nossa surpresa, eles se entusiasmaram com os resultados, que correspondiam exatamente ao que sentiam.

O problema mais importante identificado pela análise foi a programação do trabalho dos maquinistas, que dependia totalmente de um horário elaborado em escala mensal, de âmbito nacional. Era calculado todo mês para otimizar o movimento dos trens em todo o país. Os maquinistas não podiam discuti-lo ou fazer alterações tendo em vista seus problemas pessoais, embora muitas dessas alterações pudessem mudar a sua vida. No entanto, ninguém tinha autoridade para fazê-las, pois os reguladores pertenciam à burocracia central.

Esse sistema hierárquico foi questionado, mas parecia absolutamente impossível de mudar, porque tinha sido organizado em torno do sistema de segurança das ferrovias, no qual ninguém pode interferir.

Decidimos não responder diretamente a respeito do problema da confrontação, e cuidar em primeiro lugar da questão de comunicação em que se baseava. Durante dois meses, negociamos com a administração, para conseguir que tornassem público o relatório, como tinham concordado. Mas eles decidiram fazê-lo de forma dramática, reunindo em Paris todos os membros da hierarquia, desde os níveis mais baixos: duzentas pessoas para discutir amplamente as nove páginas do relatório, ao longo de todo um dia. Insistimos em que os representantes da administração participassem da apresentação dos fatos,

mas não tentassem explicá-los, pois isso poderia dar a impressão de que estivéssemos escondendo os fatos. Os fatos deviam ser aceitos completamente antes de chegar ao exame do problema. Na manhã seguinte, houve a reunião regular entre o sindicato e a administração, à qual o relatório foi apresentado. Os sindicatos tinham que aceitar os fatos, porque eles tinham sido aceitos pelos seus representantes, e no fim-de-semana seguinte eles foram também publicados integralmente pelo boletim das ferrovias, como relatório de expertos independentes.

Só então, os funcionários do setor da circulação da ferrovia, responsáveis pela programação, foram chamados a agir. Eles estavam apoiados pelo reconhecimento comum de todo o pessoal de que era indispensável encontrar uma solução. E em breve resumo, eram os seguintes os principais elementos da solução:

1) Suprimir o elemento fundamental da hierarquia técnica, o gerente técnico regional, que estava incumbido de designar o capataz e de credenciar os responsáveis pelas cem unidades.[38]
2) Mudar o comando da programação pelos computadores, de forma que fosse divulgado uma semana antes, e abrisse possibilidades de mudança. O pessoal da computação, que antes havia considerado isso uma impossibilidade, declarou que a sua capacidade tinha sido subestimada pela administração.
3) Designar o diretor regional, que fora o principal conselheiro dos sábios, como diretor do pessoal incumbido de promover a reforma.

Foram precisos três anos para completar a reforma, mas ninguém se opôs a ela. Até mesmo o sindicato comunista ficou tão impressionado que organizou com o seu pessoal uma pequena firma de consultoria para competir com a administração. Mas foi impossível estender a reforma a outras partes do sistema ferroviário porque, por razões políticas, o presidente do sistema foi obrigado pelo Presidente da República a renunciar, e passou a outro emprego.

[38] O que representava uma mudança radical do sistema de poder e da regulamentação que tinha sido feita em seu redor.

No entanto, o moral dos maquinistas mudou de forma substancial. Para extrair uma lição dessa experiência, devem-se acentuar os seguintes elementos:

1) A experiência traumática da crise pela qual a hierarquia precisou passar foi um elemento contextual decisivo, criando um sentido de urgência.
2) O conhecimento compartilhado das pessoas interessadas foi indispensável, e podia ser realizado mediante um levantamento cuidadoso dessas pessoas, tornando-se assim conhecimento público, de forma espetacular.
3) As pessoas incumbidas da reforma tinham participado na elaboração desse conhecimento tornado público

Tive a oportunidade de testar essas proposições quando fui solicitado a intervir em uma crise semelhante na *Air France*, alguns anos depois. Aquela empresa estava completamente paralisada por uma greve, vista como um enfrentamento tradicional a respeito de salários e carga de trabalho, depois do fracasso de dois planos destinados a reduzir os custos mediante recurso a métodos sofisticados de contabilidade de custo, cujos resultados deviam fazer com que os empregados aumentassem a sua produtividade, enquanto o déficit crescia de forma dramática, e a *Air France* quase chegou à falência.[39] O presidente foi substituído, e o novo presidente nos solicitou uma auditagem, em um prazo muito curto, pois precisava preparar um terceiro plano para obter a autorização de Bruxelas a um grande empréstimo a ser feito pelo governo francês. Nós negociamos no sentido de fazer o nosso levantamento antes da apresentação de qualquer novo plano.

Organizamos assim, dentro de poucos dias, uma campanha de 120 entrevistas, como tínhamos feito na experiência com as ferrovias. Essas entrevistas foram bem recebidas pelos empregados, mostrando que a raiz do problema era a organização do trabalho. Tratava-se de uma organização hierarquizada, quase taylorista, com pouca capacidade

[39] A empresa teria falido se fosse privada, mas era de propriedade e administração estatal.

para organizar a cooperação entre as várias unidades. Portanto, quanto mais aumentava a produtividade dessas unidades, maiores as perdas na cooperação entre elas. Em conseqüência, havia perda na participação no mercado, um desgaste intolerável e a desmoralização dos empregados.

Esses resultados foram apresentados imediatamente a grupos de entrevistados e a pessoas ligadas aos sindicatos; foram divulgados um mês depois, após uma grande pesquisa postal, em que vinte mil pessoas enviaram respostas,[40] e cujos resultados foram os mesmos. O presidente organizou a elaboração de um plano claramente adequado às críticas apresentadas pelos empregados:

1) a redução dos níveis hierárquicos, de dez para quatro;
2) a organização de canais laterais de comunicação, correspondendo mais ou menos ao processo de reengenharia desenvolvido ao mesmo tempo nos Estados Unidos.
3) O presidente, que era uma figura muito carismática, forçou os sindicatos a aceitar um referendo, se eles não queriam concordar com as propostas. A CGT, o sindicato comunista, se recusou e o referendo, organizado pelo correio, obteve 80% de respostas, e 80% de aprovação entre os que responderam. As primeiras medidas foram implementadas com muita rapidez. Mais tarde, o comando da reforma se tornou confuso e um ano depois deixamos de controlá-lo. Mas as mudanças tinham sido suficientemente importantes para que a *Air France* escapasse do vermelho e em poucos anos se tornasse finalmente a empresa aérea mais lucrativa da Europa.

Portanto, as regras fundamentais do sucesso foram:

1) a experiência traumática da crise;
2) a revelação como conhecimento público dos sentimentos das pessoas;
3) uma relação direta entre o conhecimento público e a ação.

[40] Uma porcentagem até então nunca alcançada na França.

5. DA SOLUÇÃO DAS CRISES À MUDANÇA DA SOCIEDADE COMO UM CONJUNTO

As sociedades mudam continuamente, fazendo pequenos ajustes que as ajudam a responder à mudança ocorrida no ambiente, em todos os seus parâmetros – técnicos, econômicos e sociais. Mas, em um certo nível de complexidade, essas mudanças são difíceis, porque põem em questão normas básicas que as mantêm em funcionamento.

As alterações dessas normas são imperativas, mas elas só são possíveis mediante crises importantes, que são muito custosas. Levantamos o problema de como orientar essas mudanças, usando o conhecimento de tais normas, e procuramos mostrar alguns casos extraídos da nossa experiência de transformação organizacional, que mostrou como é possível resolver essas crises provocando mudanças duradouras. Quais são as lições que esses casos nos podem ensinar?

1. Embora não se possa extrapolar de uma organização para a sociedade como um todo, é possível reunir algumas lições importantes, pois os problemas que estão em jogo são os mesmos, e porque o sucesso nesses casos ajuda a tornar as pessoas susceptíveis à mudança em um nível mais elevado.
2. Seria possível e desejável investir fortemente nos métodos que habilitem as pessoas a fazer diagnósticos e resolver as crises.
3. Deviam ser treinados líderes e gerentes em todos os níveis, para usar esses métodos e extrair lições dessas experiências.
4. Dever-se-ia mesmo propor aos líderes que provocassem crises artificiais, que ajudassem a fazer as mudanças necessárias, antes da ocorrência espontânea de crises destrutivas.

Michel Crozier,
Paris, 8 de dezembro de 2003

MODOS DE CONHECIMENTO E PADRÕES DE PODER

Maurice Kogan

RESUMO

Este trabalho procura identificar a medida em que os modos do conhecimento podem ser associados com diferentes padrões e premissas do poder.

Discute o significado e o escopo do poder, tanto o poder interno como o que excede as comunidades epistêmicas e suas bases; por exemplo, a crença na especialização e na avaliação mediante a *peer evaluation*, ou seja, a avaliação por especialistas reputados da mesma área, contrariamente à "*social robustness*", ou seja, ao vigor social, com formas de avaliação implícitas, mais democráticas ou inclusivas.

Analisa a medida em que o conhecimento se deslocou de uma perspectiva internalista, baseada no prestígio das comunidades epistêmicas, para premissas socialmente relevantes, dentro de contextos sociais. Discute os fatores que afetam tipos de padrões de poder, tais como a natureza dos objetivos dos patrocinadores e os usos que eles podem dar ao conhecimento adquirido; as características epistêmicas; a natureza dos recursos requeridos e a fase de finalização alcançada. Esboça a faixa de modelos de patrocínio a que o conhecimento está sujeito – desde a do indivíduo livre e autônomo, através de diferentes modelos de patrocínio, até o administrado diretamente.

Considera a medida em que os critérios e preocupações espistemológicos podem ser separados dos temas políticos.

O contexto da análise é o de que a saliência do conceito de poder, e especialmente o poder do conhecimento, tem sido questionado por meio da sociologia do conhecimento e do pós-modernismo.

E tenta associar essas classificações a toda uma gama de exemplos empíricos.

1. INTRODUÇÃO: O ARGUMENTO

Nas ciências sociais, lutamos para descobrir relações contingentes e, possivelmente com excessiva freqüência, confundimos essas relações com o que não passa de associações parciais e contestáveis. O presente trabalho tenta registrar a medida em que o conhecimento e o poder podem afetar um ao outro, observando ainda que essas interações são menos determinantes do que presumem alguns analistas e pessoas envolvidas com as práticas sociais.

Há muitas discussões sobre as formas como o conhecimento é modelado de acordo com o campo ou as tarefas a que ele se dirige. Este trabalho tenta recolher um tema derivado dessas preocupações: procura identificar a medida em que os modos de conhecimento podem ser associados com diferentes padrões e premissas a respeito do poder. Discute os sentidos e o escopo do poder, dentro das comunidades epistêmicas e de suas bases e além delas. Por exemplo, a crença na especialização e na avaliação pelos colegas, contra o "vigor social", a chamada *social robustness* (NOWOTNY; SCOTT; GIBBONS, 2001), implicando formas de avaliação mais democráticas ou inclusivas. Explora a gama dos modos de conhecimento e analisa seus vínculos com as formas de poder. Tenta estabelecer a dinâmica dessas relações e mostra como elas são multimodais, e não simplesmente contingentes uma na outra. Desse ponto podem ruminar exemplos particulares extraídos das práticas governamentais e de políticas públicas.

O argumento subjacente é o seguinte: o conhecimento dos especialistas tem poder intra-mural ou internalista, sendo governado por

regras de certificação aceitas dentro de comunidades epistêmicas. Mas o seu segundo nível de poder é secular, e depende de que o cientista seja capaz de persuadir os não-cientistas de que o trabalho em questão é útil ou interessante. O inverso pode ser verdade. O conhecimento que começa com um apelo aos "sentidos compartilhados de determinadas comunidades sociais", ou ao "vigor social", pode alcançar poder com grupos de usuários, sendo aceito pelos que compartilham sua ideologia epistêmica; por outro lado, precisa demonstrar suficiência com respeito às características de experimentação e demonstração das ciências "*hard*", ou exatas, para que seja aceito como parte integrante do sistema científico, intramural, e conquiste credibilidade fora dos grupos de poder que existem no ambiente científico.

2. OS SENTIDOS E A ABRANGÊNCIA DAS DEFINIÇÕES DE PODER

Nosso ponto de partida deve ser os sentidos e o escopo do próprio poder para verificar se as suas características definidoras implicam quaisquer componentes ou estilos particulares do conhecimento, ou se as suas implicações para o conhecimento resultam mais dos contextos operacionais ou instrumentais em que atuam. Ao fazer isso, será necessário afastar certas premissas simplórias, muitas das quais emergem como dualidades representando aparentemente relações contingentes. Assim, para usar exemplos óbvios, aos quais voltaremos plenamente mais tarde, considera-se que as formas positivistas da geração do conhecimento estão associadas com determinadas formas estatizantes de governo. O que não é necessário. Mais uma vez, considera-se que o conhecimento é poder, mas de fato ele pode afastar o poder, o que acontece, por exemplo, quando, no campo das ciências sociais, certos acadêmicos evitam o envolvimento com políticas públicas, adotando uma atitude crítica.

3. O PODER AVALIADO DE MODO GERAL

Para os fins deste trabalho não será preciso distinguir o poder da autoridade, mas apenas registrar que os dois estão intimamente relacionados. A autoridade "tem uma dimensão normativa, sugerindo uma forma de autorização ou consentimento, a respeito do qual o poder é similarmente agnóstico" (ISAAC, 1992, p. 57). Na verdade o poder do conhecimento pode tornar-se autoridade, que podemos assumir como um subconjunto institucional do poder. Uma colocação relativamente recente se refere à autoridade como "uma forma característica de aceitação na vida social", e propõe três interpretações da base dessa aceitação especial: instituições autorizadas "refletindo crenças comuns, valores, tradições e práticas dos membros da sociedade". A autoridade política "oferecendo uma solução de coordenação a um estado natural hobbesiano, ou a ausência de valores compartilhados"; e um terceiro ponto de vista segundo o qual "embora a ordem social seja imposta pela força, ela deriva a sua estabilidade e permanência por meio de técnicas de legitimação, ideologia, hegemonia, mobilização de tendências preconceituosas, falso consenso, etc., que garantem a aceitação com boa vontade por parte dos cidadãos, através da manipulação das suas crenças" (PHILIP, 1992). No entanto, essas interpretações são menos definicionais do que descritivas da gênese e das conseqüências da autoridade. Quanto ao poder, algumas das definições mais amplas podem ser mais úteis.

A discussão do poder por Isaac registra quatro modelos:

O modelo *voluntarista*. Para Dahl, "poder é a capacidade de levar os outros a fazer o que eles de outra forma não fariam, de pôr as coisas em movimento e de alterar a ordem dos eventos". "Na moderna ciência social, os termos de poder se referem a subconjuntos de relações entre unidades sociais, em que o comportamento de uma ou mais dessas unidades (unidades de resposta, R) depende em algumas circunstâncias da conduta de outras unidades (unidades de controle, C)."

Lukes, Bachrach e Baratz podem discordar, mas a colocação propõe a questão, relevante para a nossa discussão, de que certas formas de poder dependem da persuasão. As formas persuasivas de conhecimento, que dependem de estratégias retóricas, tendem a ser diferentes em formato e conteúdo das que dependem, para a sua aceitação, da coerção ou de sanções (ou seja, da autoridade).

Há vínculos entre essas formas persuasivas do modelo voluntarista e o modelo *hermenêutico ou comunicativo*, que está composto por sentidos compartilhados de determinadas comunidades sociais.

Esta definição pode ser relacionada com o modo como o poder acadêmico é exercido. Dentro das comunidades epistêmicas e das suas bases, a fonte de poder dominante é uma ênfase na especialização e na avaliação pelos pares a ela relacionada, que justifica o seu caráter exclusivo: o especialista tem um conhecimento que não está disponível aos outros, ou é menos disponível. O caráter exclusivo prejudica os que não têm o poder conferido pelo conhecimento especializado, ainda que ele seja compartilhado pela comunidade epistêmica. Os que estão dentro do grupo de pares ganham poder e autoridade pela sua participação no conhecimento, e neste sentido o poder não é um sentido compartilhado, mas exclusivo e esotérico.

Esta é a perspectiva apoiada fortemente por Bourdieu. Ele argumenta que até mesmo a mais pura ciência é um "campo social, com a sua própria distribuição de poder e seus monopólios, disputas e estratégias, interesses e ganhos". "O campo científico é o foco de uma luta competitiva pelo monopólio da autoridade científica". Quanto mais recursos e mais autonomia tem o campo, maior a tensão no grupo de pessoas que determina o acesso à autoridade, ou seja, entre os principais competidores no campo. Ele não só se distancia da noção idealizada da comunidade científica como insiste em que "o funcionamento do próprio campo científico produz e pressupõe uma forma específica de interesse."

Tentativas recentes se baseiam no "vigor social" (NOWOTNY; SCOTT; GIBBONS, 2001), implicando formas mais democráticas ou inclusivas de avaliação, embora esse seja possivelmente mais um programa de ação do que uma assertiva sobre o que domina agora

os campos do conhecimento. Bem antes, a definição dos domínios por (TRIST; 1972) já implicava também muitos grupos de referência. Em contraste com o conhecimento disciplinar, as formas socialmente vigorosas podem gerar poder pelo seu apelo a um grupo mais amplo, incluindo os que dispõem de poder dentro de grupos de clientela e de aplicação. Lindblom defendeu também as formas demóticas de experimentação, que poderiam limitar o poder da especialização acadêmica (LINDBLOM, 1990).

O modelo *estruturalista* se baseia na obra de Marx e Darwin, insistindo na realidade pré-fornecida de formas estruturais que ao mesmo tempo viabilizam e limitam a conduta humana. Desta forma, há uma inclinação em favor da concentração do poder naqueles que comandam as estruturas que controlam a formação e o uso do conhecimento.

No modelo *pós-modernista*, desenvolvido por Foucault e em certos textos feministas, a linguagem e os símbolos são aspectos fundamentais do poder. Este se define como a capacidade de agir possuída pelos agentes sociais, em virtude das relações duradouras em que estes participam. O modelo pós-modernista tem uma "materialidade" que deriva da sua vinculação aos papéis estruturais, recursos, posições e relações. Essa micro-análise do poder exercido pelas diferentes comunidades traz a implicação de que o conhecimento é um exercício de poder, o que podia ser exemplificado particularmente pelo poder das disciplinas acadêmicas.

Todos esses atributos do poder podem fornecer algumas ligações com o conhecimento. O modelo hermenêutico, as formas mais democráticas e inclusivas de avaliação, a experimentação de Lindblom, os domínios de Trist implicam que o poder que geram pode se originar da persuasão e da interação, assim como da sua utilidade, conforme é percebida.

Tanto os modelos voluntaristas como os estruturalistas reservam espaço à pressão exercida sobre as preferências do conhecimento pelas estruturas sociais tais como as hierarquias ou associações de *status* acadêmico. O que levanta a questão dos tipos de conhecimento que serão mais persuasivos dentro dessas interações inclusivas, à qual voltaremos mais tarde.

4. O ESPECTRO DO CONHECIMENTO

Podemos construir um espectro do conhecimento abrangendo desde os casos mais "*hard*", no caso das ciências exatas, definidos com rigor, até as formas "*soft*", menos capacitadas a atender os critérios de constituir "explicações ao mesmo tempo sistemáticas e controláveis pela evidência factual" (NAGEL, 1961):

Ciência (conhecimento) (saber) Hermenêutica Senso comum (Nagel)
Conhecimento ordinário

Nagel define o cenário para o lado "*hard*" do espectro: "A prática do método científico consiste na crítica persistente dos argumentos, à luz de cânones experimentais, para julgar a confiabilidade dos procedimentos pelos quais dados de evidência são obtidos, e pela avaliação da força comprobatória da evidência em que se baseiam as conclusões. Esses modelos "internalistas" da ciência (ou seja, os que se baseiam em procedimentos exclusivos e intramurais têm exercido uma influência poderosa não só sobre os cientistas como sobre os que têm observado com admiração a força e o crescimento da ciência. Do ponto de vista "internalista", a ciência é um universo autoritário e auto-regulado. A natureza do trabalho científico, seus critérios de avaliação, suas estruturas e normas institucionais são considerados logicamente conectados, e baseados na relação entre a ciência e o mundo físico. Os objetivos da ciência são "a extensão do conhecimento certificado" (MERTON, 1957). A ciência descobre regularidades da natureza, mediante a observação precisa e a experimentação empírica. Ela expressa e explica essas regularidades sob a forma de leis que são tão precisas e gerais quanto possível. Os critérios do mérito científico são a precisão na observação e nas medidas, a possibilidade de reprodução do trabalho experimental, com rigor no planejamento e no controle, e a importância sistemática ou profundidade da teoria.

As normas técnicas e morais derivadas e altamente interconectadas da consistência lógica, neutralidade emocional e imparcialidade são fortemente enraizadas na formulação clássica de Merton dos quatro conjuntos de "imperativos institucionais da ciência moderna: universalidade, comunalismo, ausência de interesse e ceticismo organizado, e nas normas adicionais, identificadas pelo próprio Merton e por outros autores: por exemplo, a originalidade, a humildade e a independência. Note-se que nessas listas o universalismo e o comunalismo têm o crédito de pertencer às versões intermurais do poder científico.

Do outro lado do espectro está a referência de Nagel ao "senso comum", e a referência de Cohen e Lindblom ao "conhecimento ordinário" (COHEN; LINDBLOM, 1979). Contudo, embora as formas "*softer*" de conhecimento não exibam "a organização e classificação do conhecimento com base em princípios explanatórios", elas podem buscar "descobrir e formular em termos gerais as condições sob as quais ocorrem eventos de vários tipos, e a formulação de condições determinantes como explicações de eventos correspondentes" (NAGEL, p. 13). Apelam, assim, tanto às percepções demóticas e leigas do que se aplica e do que funciona quanto às formas esotéricas de estrutura do conhecimento (o que não se deve entender como implicando que o conhecimento não-paramétrico não possa ser rigoroso, elegante e também esotérico).

Para serem organizadas e classificatórias, essas observações poderiam ser aplicadas não só às formas "*softer*" de conhecimento, mas também às análises históricas das políticas e economias em mutação. Os estudos históricos evoluíram muito desde a confissão de Hal Fisher (Fisher, 1935): "Há uma excitação intelectual que me foi negada. Pessoas mais sábias do que eu perceberam na história um enredo, um ritmo, um padrão pré-determinado .... Eu só consigo ver uma emergência depois da outra, como ondas que se sucedem ... Para o historiador não pode haver generalizações, só uma regra segura: que ele reconheça no desenvolvimento dos destinos humanos o jogo do contingente e do imprevisto."

Dentro do modelo internalista, (POLANYI, 1962) argumentou que a validade do trabalho dos cientistas é avalizada não pela prova

objetiva, mas pelo exercício de um julgamento responsável. Para (POPPER, 1972), o poder da ciência se baseia não nos resultados, mas nos seus métodos de testar as proposições. Os temas se tornam mais elaborados e a perspectiva internalista em certa medida é prejudicada pela crença de (KUHN, 1972) de que os paradigmas que desafiam concepções anteriores são determinados não só de forma cognitiva, mas socialmente, por comunidades disciplinares. (MULKAY, 1979) foi mais além, e argumentou que o objetivo mais importante para o cientista é o reconhecimento profissional, e que a comunidade científica não seria uma república, mas um conjunto complexo de redes de elite, focalizadas em problemas e centralizadas em disciplinas, capaz de perpetuar-se mediante a interação da distribuição diferencial de recursos, e da capacidade diferencial de recrutar os melhores talentos em um sistema de comunicação informal privilegiado. Para Kuhn e Mulkay, o poder depende não exclusivamente do fator epistêmico, mas também dos arranjos sociais.

Assim, no contexto da análise, a saliência do conceito de poder e, em especial, do poder do conhecimento, tem sido questionada pela sociologia do conhecimento e pelo pós-modernismo (que é um exemplo importante do poder que tem conhecimento de modificar as relações políticas). As premissas aceitas sobre o conhecimento e o poder mudaram. A partir dos anos sessenta, quando o poder e a autoridade, conforme exercidos social e politicamente, enfrentaram uma crise de legitimidade, os conceitos de poder mudaram de forma marcante.

As versões "*hard*" da ciência sustentam sua legitimidade pelo recurso à especialização impenetrável, sustentada pela "*peer review*", o julgamento de outros especialistas. Essas formas veneradas de legitimidade não foram suplantadas, mas apenas complementadas por outras, em paralelo. O conhecimento pode ser autorizado tanto pela sua relevância e vigor social como pelo seu conteúdo epistêmico. Pode derivar da facilidade de comunicação que é fundamental nos modos de conhecimento baseados na hermenêutica e na experiência, embora alguns dos que trabalham nas chamadas *hard sciences* possam questionar se é possível confiar sempre no que está sendo comunicado. O conhecimento que alcança melhores resultados, talvez seja o que é

exato e limitado, possivelmente positivista e quantitativo nas ciências sociais e/ou o que se relaciona com temas públicos importantes, explicados por muitos meios de comunicação social: um exemplo seria a ciência do DNA.

Assim, o poder gerado pelo conhecimento pode ser afetado por três conjuntos de características. Uma delas tem a ver com a sua capacidade de comunicar e o seu apelo à utilidade social. O segundo se relaciona com quem determina os objetivos da pesquisa – pesquisadores independentes, o governo ou a indústria. O terceiro alcança o centro das nossas preocupações, seguindo (WHITLEY, 1977) e (WEINGART, 1977), ao relacionar o *status* e estilo epistêmico da pesquisa com o seu poder.

Sobre a capacidade de comunicar, (RIP, 1997) observa que a autoridade da ciência básica é legitimada por ser fundamental e por estar sujeita a experimentação rigorosa, mas também pelas promessas que faz. A indústria compartilha a visão científica de que a ciência básica dará resultados, que é também o ponto de vista de alguns dos que participam da *U.K. Foresight Initiative* (HENKEL et alii, 2000), segundo a qual a previsão precisa de diferentes formas de conhecimento, *hard* e *soft*.

Sobre a fixação de objetivos – por exemplo, na política de saúde – já se observou que em um sistema de políticas públicas "a pesquisa aplicada poderia ter mais utilidade do que a pesquisa básica, mas os formuladores de políticas tendem a relacionar-se melhor com as ciências naturais do que com as ciências sociais. A pesquisa que segue prioridades determinadas pelos próprios pesquisadores, seguindo as "normas internalistas da ciência", é com maior freqüência, básica, embora nem sempre o seja. A pesquisa aplicada tende mais do que a básica a seguir uma agenda movida por outras forças que não o imperativo científico " ... onde esses patrocinadores são também os usuários potenciais mais prováveis da pesquisa, o que proporciona uma das circunstâncias que poderia estimular a sua utilização" (BUXTON et alii, 2002, p. ii-iii).

As relações entre os produtores e usuários da pesquisa já foi descrita assim: "As relações de poder subjacentes podem ser variadas.

Alguns pesquisadores trabalham dentro de uma hierarquia gerencial em que são subordinados aos formuladores de políticas; os que trabalham em repartições governamentais são exemplos óbvios. Outros trabalham em um mercado em que o conhecimento é adquirido em base competitiva com outros pesquisadores. Para a maioria, a relação é a do mercado em que o intercâmbio e a negociação são os estilos adotados. Nesses casos, o conhecimento é trocado por recursos e por legitimidade. No entanto, certos arranjos comerciais geram direitos substanciais que enfraquecem a influência do mercado e acentuam a necessidade de haver um intercâmbio e uma negociação bem elaborada (OCDE, 1995)".

Sobre o conjunto epistêmico de considerações, procuramos as formas em que o conteúdo do conhecimento afeta em si mesmo o seu poder ou autonomia. A comparação feita por (WHITLEY, 1977) entre ciência restrita, irrestrita ou configurativa, é importante, e mostra como as estruturas cognitivas de diferentes ciências se manifestam em diversas formas de organização, e em diferentes graus de coesão e poder. O ideal aritmético e o objetivo de expressar a teoria inibem o desafio nas ciências restritas, tais como a física, ocupadas com um pequeno número de propriedades de objetos que possam ser descritos de forma quantitativa. O grau elevado de especialização necessário cria fronteiras claras dentro dessas ciências, com a burocratização da pesquisa e o sucesso na atração de recursos. Já as ciências configurativas, como as ciências sociais, ocupam-se com pequenos números de entidades altamente estruturadas, exibindo numerosas propriedades, e são essencialmente poliparadigmáticas. "Suas fronteiras conceituais são muito fluidas e permeáveis. Em conseqüência, sua organização é menos estruturada e há uma margem mais ampla para a disputa e o desafio fundamental. O que, por sua vez, afeta o poder fora das suas fronteiras.

O mesmo se pode dizer da tese da "finalização" de (VAN DEN DAELE; KROHN; WEINGART, 1977), que identifica três fases de desenvolvimento da disciplina: a exploratória, a pré- ou poliparadigmática, a fase de articulação do paradigma e a pós-paradigmática. Na primeira e na terceira fases, a orientação com respeito aos problemas

e o desenvolvimento da disciplina são compatíveis. Mas, quando o trabalho começa a se cristalizar no desenvolvimento de modelos teóricos importantes, normalmente o programa de pesquisa é ditado por necessidades "internas", incompatíveis com problemas externos.

Contribuindo para o debate epistemológico sobre as formas mais apropriadas de produção do conhecimento voltado para a utilização, (TRIST, 1972) argumentou que a pesquisa baseada em domínio representava uma terceira categoria, ao lado da pesquisa básica e aplicada. A pesquisa com base no domínio, ou orientada por uma política, é essencialmente inter-disciplinar e cruzar novas fronteiras e criar novas sínteses podem promover tanto o conhecimento como o aperfeiçoamento da vida humana. Implica também grupos de referência mais amplos, além das comunidades científicas ou clínicas. Seguindo linhas semelhantes, (GIBBONS et alii, 1994) pretendem identificar uma mudança da forma tradicional de produção do conhecimento, baseado em disciplinas, que caracterizam como Modo 1, no sentido de uma concepção mais ampla da produção de conhecimento descrita como Modo 2. Neste, o conhecimento é gerado em um contexto de aplicação, e aborda problemas caracterizados pela negociação contínua entre os atores, a partir de uma variedade de posições. Os resultados são comunicados aos que participaram na sua produção. Embora o grau de mudança descrito por Gibbons e outros possa ser exagerado, essa abordagem, como a de Trist, é compatível com as tentativas de identificar o poder pela sua utilização, explicando a produção da pesquisa em termos do interesse de pelo menos uma parte dos beneficiários potenciais.

5. AS MODALIDADES DO PODER GOVERNAMENTAL

Precisamos considerar agora se os modos particulares de conhecimento denotam ou apoiam modos ou estilos particulares de atividade pública, política ou governo. Para não complicar a argumentação nos referimos ao governo central como o centro de sistemas. Os modelos clássicos e idealizados de governo presumem que o

governo tem o seu próprio poder e suas relações de poder, bem como funções regulatórias, alocativas, de recompensa e sanção. Eles se referem a entidades algo autônomas, mas essencialmente capazes de seguir o seu próprio caminho, sem interpenetração ou um efeito mútuo significativo. A simplicidade dessas premissas clássicas foi reduzida drasticamente nos últimos quarenta anos. Aceitamos que tanto a ciência ou, mais amplamente, na terminologia de (CRONBACH; SUPPES, 1977), a pesquisa disciplinada e o governo freqüentam diferentes mundos e grupos de clientela. No entanto, cada vez mais eles se têm atraído reciprocamente para as suas respectivas órbitas.

Tem-se demonstrado que, à medida que o poder governamental é fortalecido ao comissionar e usar a pesquisa, varia de acordo com a importância do campo da política, a natureza da disciplina ou área em questão e a extensão em que o governo está comprometido, em qualquer momento em particular, a uma exibição de evidente racionalidade (KOGAN; HENKEL, 1983). Varia também segundo a natureza do receptor (CAPLAN, 1977; KOGAN, HENKEL, 1983). As formas determinantes de conhecimento, " ... explicações ao mesmo tempo sistemáticas e controláveis pela evidência factual; ... a organização e classificação do conhecimento com base em princípios explanatórios ..." (Nagel, 1961, p.4) pode ser mais convincente aos administradores e políticos que buscam certezas(,) do que uma forma de evidência "*softer*", menos controlada. É possível que formas mais inclusivas de encontro cedam espaço à persuasão, mas o conteúdo da mensagem persuasiva pode ser hard ou soft.

6. OS FATORES QUE AFETAM A NATUREZA DOS PADRÕES DE PODER

(I) O PATROCÍNIO

Podemos agora dedicar-nos a identificar os elementos da iniciação e do controle da pesquisa que criam padrões de poder, os quais podem formar a criação de conhecimento, assim como a medida em

que os patrocinadores influenciam as circunstâncias ou os objetivos do trabalho. Em primeiro lugar, é preciso levar em conta a natureza do patrocínio. Alguma criação de conhecimento se faz livre de qualquer patrocínio externo, o que no entanto é cada vez mais incomum. Talvez, possa-se dizer que ela existe, particularmente nas humanidades e nas ciências sociais, onde os acadêmicos são profissionais de carreira e só requerem uma boa biblioteca e um computador para produzir um trabalho solitário, ou mesmo de grupo. Matemáticos e filósofos podem exigir ainda menos – um lápis, papel e um copo d'água ... Nas ciências e tecnologias, porém, o progresso do conhecimento requer habitualmente dinheiro para adquirir equipamento, materiais e apoio técnico. E certos tipos de ciência social demandam financiamento externo.

Para assegurar o patrocínio necessário os acadêmicos podem precisar sujeitar-se a normas restritivas com respeito aos objetivos e às formas que devem ter os resultados de um projeto, quando recebem recursos de um departamento governamental ou de uma empresa privada. Pode haver restrições à publicação dos resultados. É improvável que os patrocinadores ditem os métodos utilizados, embora isto possa acontecer nas ciências sociais, quando a sensibilidade ou temas éticos surgem na abordagem ou no relacionamento com determinados grupos. Por outro lado, cada vez mais a pesquisa é influenciada por considerações mercadológicas.

Em alguns países, mas não em todos, os pesquisadores buscam recursos de fundações particulares, cujas exigências com respeito aos objetivos e às formas de apresentar os resultados do projeto financiado são provavelmente mínimas ou até mesmo inexistentes. No Reino Unido, no passado, os conselhos de pesquisa eram considerados também fontes de financiamento independente, embora variáveis: o antigo Conselho de Pesquisa Agrícola representava o braço de pesquisa do Ministério da Agricultura. Essas fontes se deslocaram de uma posição responsiva para iniciatória, e são normativas a respeito, por exemplo, do contato do pesquisador com os grupos interessados em utilizar os seus resultados.

No entanto, onde o patrocínio do financiamento se tornou mais assertivo a respeito dos objetivos e formas dos resultados obtidos, terão sido afetados os métodos e as características epistêmicas? Terá havido uma "tendência ao deslocamento epistêmico"? (ELZINGA, 1985). De modo geral, não parece ser o que aconteceu (ver nossos estudos da Iniciativa Previsão sobre as identidades acadêmicas, em (HENKEL et alii, 2000; HENKEL, 2000). O contrário seria surpreendente, pois os patrocinadores custeiam pesquisas destinadas a criar conhecimento que eles próprios não têm condições de criar.

(II) MODELOS INSTITUCIONAIS

Podemos identificar vários modelos das relações que convertem formas de patrocínio em formatos institucionais:

O *modelo autônomo individualista*, que existe não só como os médicos com clínica particular, ou os jornalistas independentes, para dar dois exemplos, mas em uma minoria de acadêmicos que puderam escapar da gravitação das instituições, devido talvez à sua distinção, e vivem com doações, gozando de proteção institucional.

O *modelo autônomo colegial* ainda é o ideal, e admite como premissa que um grupo de praticantes agirá para garantir seus padrões coletivos, mediante critérios de admissão; compartilharão certos recursos, mas dentro de limites amplos, sem exercer controle sobre a natureza ou o volume do trabalho individual. Sua relação com os patrocinadores externos será provavelmente pouco tensa, embora não necessariamente próxima, fundamentando-se provavelmente na proteção institucional contra interferências.

É o modelo que encontraremos nas boas universidades, embora possa ser crescentemente substituído pela predominância numérica de uma segunda classe de professores e pesquisadores contratados, e pela dependência crescente de financiamento governamental ou empresarial por parte até mesmo das instituições de mais prestígio.

O *modelo empresarial* é o que se baseia no setor privado, e em certas instituições *in-house,* que dependem pesadamente do patrocínio

externo, onde objetivos, métodos e o formato dos resultados são organizados administrativamente e orientados para a aplicação e a lucratividade, e não para os seus objetivos científicos, embora seja observada deferência aos códigos científicos de verificação.

O *modelo de parceria*, com base em acordos entre os acadêmicos e a indústria, trazendo vantagens recíprocas.

Essas ecologias institucionais podem ser tanto o produto como a origem de composições particulares de poder-e-conhecimento. A capacidade de ganhar ou deixar de ganhar diferentes graus de liberdade acadêmica vai depender dessa diferente mistura de distinção e utilidade. Os resultados das diferentes formas não são facilmente determináveis e diferenciáveis. O poder derivado da excelência no ensino ou na pesquisa pode originar-se em centros sob gerenciamento muito estrito. O poder derivado da relevância, conforme esta é percebida, é claramente demonstrável em algumas áreas da tecnologia, incluindo as ciências clínicas e a economia.

(III) A NATUREZA DOS RECURSOS EXIGIDOS

Existe algum material informativo sobre os efeitos do tamanho da unidade, com respeito tanto ao funcionamento como às economias de escala da pesquisa (p.ex.: Johnston 1993 e Kyvik, 1991 e 1993). No que respeita a dimensão institucional, as economias de escala são avaliadas, acreditando-se que deixem de aumentar, à medida que crescem os custos da coordenação, particularmente nos casos de *campi* múltiplos. Entende-se (pelo menos assim pensam as agências governamentais, e alguns dirigentes de instituições megalomaníacos) que a qualidade acompanha o tamanho, embora muitas vezes ocorra o contrário. Vale lembrar a Universidade de Manchester no período de entreguerras, que ostentava tanto Rutherford como Namier. Nos Estados Unidos, as "melhores instituições" incluem tanto algumas muito grandes como outras de tamanho médio.

Peter Scott propôs a generalização de que o aumento do tamanho leva a mais burocracia. Em princípio, isto é provavelmente verdade, mas se definirmos "burocracia", para este fim, com o predomínio de

práticas e valores administrativos sobre valores e práticas acadêmicas, precisaríamos comparar, por exemplo, Berkeley e a Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), com certas faculdades tradicionais, estritamente controladas, do Reino Unido e dos Estados Unidos. De modo geral, portanto, o tamanho é uma característica ambivalente, que pode afetar o poder acadêmico de diferentes formas.

(IV) A FASE DA FINALIZAÇÃO

É tautologicamente evidente a maior probabilidade de que o trabalho que atingiu a sua forma final obtenha poder interno e externo antes daquele que luta para esclarecer seus objetivos, métodos e limites. Nas fases intermediárias, objetivos e métodos podem estar mais abertos à pressão ou à negociação.

7. EXEMPLOS DA CONEXÃO ENTRE POLÍTICAS E CONHECIMENTO

Um relato geral das tendências de mudança das políticas (Wirt, 1983) mostra um processo cíclico em que os serviços públicos poderiam ser criados e institucionalizados, de forma que o poder fosse exercido por meio das profissões dominantes até que os leigos – políticos, grupos de interesse e de clientela – ficassem insatisfeitos e lhes retirassem o poder. No entanto, dentro de algum tempo, políticas de substituição levam a novas formas de profissionalização e institucionalização que mais tarde, possivelmente, uma geração depois, sofrerão igual desafio.

Um exemplo no Reino Unido é o tratamento das crianças com deficiências educacionais. Sob o *Education Act* de 1944, dez formas de deficiências foram identificadas com a criação de escolas e pessoal especializados para atender a elas. No entanto, com o Relatório (WARNOCK, 1982) e a legislação subseqüente, essas categorias foram abandonadas em favor de um tratamento genérico. Em conseqüência, formou-se toda uma nova profissão voltada para as

necessidades educativas especiais. Surgiram assim uma nova terminologia, novas premissas sobre a melhor forma de atender às demandas, novas estipulações legais e, naturalmente, textos e seqüências de treinamento. Esse trabalho foi considerado o único setor educacional em crescimento no Reino Unido.

Outro exemplo poderia ser a mudança ocorrida nas políticas públicas no campo da discriminação positiva. A primeira fase foi a da negligência, da "cegueira para as cores", seguida por uma pletora de leis e regras, criando uma profissão voltada para as relações raciais e a antidiscriminação, seguida, em certa medida, por uma reação a essas novas formas de poder profissional, ainda que reforçadas por grupos de referência externos.

A base de conhecimento para cada uma dessas fases estará na aparente capacidade de identificar diferentes formas de deficiência social ou clínica, com a criação de estruturas para o seu tratamento. Com base nessa presumida capacidade de tratamento firmou-se um determinismo profissional e legal. À medida que houve uma mudança na base presumida de conhecimento, mudou também o poder dela derivado, e foi observada uma correspondência entre diferentes fases do desenvolvimento dessas políticas e os estilos de conhecimento.

(HENKEL, 1998) observou a flutuação das diferentes premissas conceituais e epistemológicas na avaliação pública. Houve uma mudança anterior do paradigma positivista para o hermenêutico, e "a mudança de ênfase associada da avaliação formativa para a somativa". Com a avaliação social, na fase positivista, os métodos utilizados incluíam o levantamento social, a análise estatística e a avaliação psicométrica, e o modelo preferencial de avaliação foi a experiência controlada de base aleatória. No entanto, ao longo do tempo, "a percepção da instabilidade dos serviços sociais prejudicou as pretensões do modelo experimental. Houve uma distorção no sentido da descrição, e a relação entre insumos, processos, contexto e resultado. As perspectivas antropológicas interessadas no jogo entre o meio, o processo e os insumos foram avançadas e assim acentuaram abordagens de contexto mais específico."

As objeções ao positivismo com sua busca de regularidades, explicação sistemática e previsão na vida social foram bem observadas: "as pessoas não são apenas objetos e sua conduta é explicável, em princípio, em termos de uma série de leis naturais". "Os conceitos de intenção, sentido e valor são fundamentais para a compreensão das ações humanas, e o entendimento dessas ações implica uma compreensão da linguagem em que indivíduos e sociedade as expressam. As limitações dos critérios científicos "*hard*" passaram a ser sentidas mais fortemente. Houve uma intensificação dos estudos interpretativos, esclarecedores, ecológicos e antropológicos, dependendo da lógica interna em lugar de controles externos (HENKEL, 1998).

Ao mesmo tempo, precisamos ser cautelosos ao adotar premissas globais sobre essas correspondências. Por exemplo: os estilos atribuídos à ciência positivista, usados muitas vezes como uma espécie de juramento acadêmico liberal, podem ser encontrados em exemplos onde o conhecimento contribuiu para um considerável progresso humano, incluindo a redução do poder econômico ou político privilegiado. Estudos médicos epidemiológicos costumavam frear, em vez de avançar, hegemonias privilegiadas, como bem sabem as empresas fabricantes de cigarros. Embora a maioria dos educadores tenderiam a questionar a mensuração e a avaliação do seu rendimento, por comparação com determinados padrões, assim como os resultados numéricos obtidos, algumas formas de inspeção por pessoas conhecedoras do assunto seriam demasiadamente subjetivas e por vezes distorcidas de forma subjetiva, exercidas em favor de certas doutrinas educacionais. A tradição da exploração dos problemas sociais pelo *Blue Book*, na virada do século XX, era positivista em estilo, mas exercia o poder de conhecimento sem qualquer tipo de quadro coercitivo institucional. O conhecimento era autoritário, no sentido de que podia provocar mudanças na conduta, mas o fazia por meio da persuasão a respeito dos principais temas públicos, e ao fazê-lo deslocava as hegemonias autoritárias.

A história mais recente da educação superior e básica no Reino Unido mostra bem o modo como diferentes formas de busca de conhecimento se alinham com premissas sobre quem deve ter o

poder e como ele deve ser exercido. Ao longo do passado, a avaliação da educação superior não era primordialmente hermenêutica no seu estilo, mas continha elementos aditivos e formativos, dependendo do objetivo e da área considerada, e era administrada por uma revisão *peer review* que, ou era exigente e externa, ou então interativa e baseada no conhecimento pessoal do assunto. Mas o desejo crescente do estado de romper a hegemonia acadêmica e de mudar o padrão acadêmico, de critérios próprios para um padrão estabelecido com base em critérios que reflitam as políticas públicas, provocou mudanças drásticas no tipo de conhecimento que é agora criado e empregado. As organizações estatais presumem que tanto o ensino como a pesquisa devem ter formas particulares de resultados, que podem ser graduados e, portanto, medidos, e que incluem contribuições à economia. O sistema está vinculado à garantia de que o processo em alcançar metas governamentais pode ser medido e anunciado. Os modelos de resultado de aprendizado e pesquisa estão associados a premissas positivistas sobre a eficácia dos critérios endossados gerencialmente; professores e acadêmicos são cooptados para a elaboração dos critérios que, no entanto, são estabelecidos aprioristicamente pelo governo. O conhecimento oficial é poderoso porque é quantitativo, e assim pode ser usado com facilidade para classificar listas e conjuntos, e usado facilmente para distrair a atenção de qualificações mais sutis, que se aplicam ao rendimento e às condições individuais.

No Reino Unido, o retorno ao positivismo, que tinha começado a recuar a partir dos primeiros anos do século XX na política educacional, foi decisivo. O estado pôde "saber" quais são os constituintes da boa educação e da boa pesquisa nas escolas e na educação superior, e como alcançá-los (mediante as pressões geradas pela análise dos resultados, a avaliação objetiva e sistemas de recompensa) e assim converter formas precisas e quantificadas de conhecimento em recompensas e penalidades autorizadas. Essa afirmativa da epistêmica aritmética reforça facilmente a mudança no sentido do gerencialismo em todos os níveis do sistema – os gerentes podem com maior facilidade utilizar dados numéricos, mais incisivos do que as palavras.

Nesses exemplos podemos ver um caso bem claro de formas particulares de conhecimento procurando uma avaliação pública, e respondendo a premissas igualmente claras sobre a distribuição e o exercício do poder.

8. EPISTÊMICA E POLÍTICA

Finalmente, devemos considerar a medida em que as preocupações e os critérios epistemológicos podem ser separados dos temas políticos. Isto decorre não só da extensão das fronteiras acadêmicas exploradas por Trist, com seus domínios sujeitos a múltiplos grupos de referência e aos Modos 1 e 2 de (GIBBONS et alii, 1995), mas também da sorte variável do positivismo e das versões interativas ou hermenêuticas do conhecimento, conforme observado acima, pois esses critérios e preocupações são promovidos a partir do discurso interno dos acadêmicos, mas também em boa parte de movimentos fundamentalmente políticos. O desafio apresentado ao poder acadêmico pelos grupos radicais de estudantes, nos anos sessenta e setenta, foi parte de uma disputa mais ampla pelo poder, expressa fundamentalmente como um ataque à autoridade do conhecimento recebido – assim como a resistência acadêmica. Diferentes formas de conhecimento reforçam distintas filosofias do estado e do controle profissional, de que é um bom exemplo a história notável do retorno do positivismo à avaliação educacional no Reino Unido e em outros países.

Note-se, porém, que nessa área poucas generalizações são completamente verdadeiras ou falsas. Subsistem grupos acadêmicos que seguem práticas e filosofias internalistas, na certeza de que esses são os caminhos apropriados para fazer progredir o conhecimento. Em sua maior parte, eles garantem os melhores prêmios acadêmicos e ganham a maior estima, traduzíveis em dinheiro sob a forma de doações, postos acadêmicos de prestígio e, em algumas áreas, apoio e bom conceito no mundo exterior. Ao mesmo tempo, precisamos observar como alguns dos acadêmicos menos rigorosos adquiriram

influência política em virtude da sua capacidade de comunicação, e da percepção pelo público da sua utilidade. Assim, fazemos bem ao tentar especificar e generalizar o nexo entre poder e conhecimento, mantendo-nos, contudo, em uma atitude prudente e tentativa a respeito de qualquer generalização subseqüente.

BIBLIOGRAFIA

BARDACH, E. The Dissemination of Policy Research to Policymakers, *Knowledge*, v. 6, 2, Dez. 1984.

BOURDIEU, P. The Specificity of the Scientific Field and the Social Conditions of Progress. *Social Sciences Information*, v. 14, n. 6, p. 19-47, 1975.

JOHNSON, R. (Ed.). *The Effects of Resource Concentration on Research Performance*. Camberra: National Board of Employment, Education and Training, 1993.

KOGAN, M.; HENKEL, M. Getting Inside: Policy Reception of Research", em S. Schwarz e U. Teichler (eds.), *The Institutional Basis of Higher Education Research*, Cap. 2, Dordrecht Kluwer 2000.

_____; _____. *Government and Research*. London: Heinemann, 1983.

KUHN, T. S. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: Chicago Univ. Press, 1962.

KYVIK, S. *Academic Staff and Scientific Production*. Higher Education Management, n. 5, 2 Jul. 1993.

_____. *Productivity in Academia*: scientific publishing of Norwegian universities. Oslo: Norwegian Univ. Press, 1991.

LINDBLOM, C. E. *Inquiry and Change*: the troubled attempt to understand and shape society. New Haven: Yale Univ. Press; New York: Russell Sage Foundation, 1990.

MENDELSOHN, E.; WEINGART, P.; WHITLEY, R. (Eds.). *The Social Production of Scientific Knowledge*. D. Reidel Publ. Co., v. 1, 1977.

MERTON, R. K. *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, Ill.: s.n., 1957.

MULKAY, M. J. *Science and the Sociology of Knowledge*. S.l.: George Allen and Unwin, 1979.

_____. Sociology of the Scientific Research Community. In: SPIEGEL-ROSING, I.; DE LA SOLLA PRICE, D. Science, *Technology and Society*. S.l.: Sage Publications, 1977.

NAGEL, E. *The Structure of Science*: problems in the logic of scientific explanation, London: Routledge and Kegan Paul, 1961.

NOWOTNY, H., SCOTT, O.; GIBBONS, M. *Rethinking Science*: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Oxford: Polity Press, 2001.

OECD. *Educational Research and Development*: trends, issues and challenges. Paris: OECD, 1995.

PHILIP, M. Power. In: KUPER, A. e J. *The Social Science Encyclopaedia*. London: Routledge, 1984.

POLANYI, M. The Republic of Science: Its Political and Economic Theory, *Minerva*, v. 1, n.1. 1962.

POPPER, K. R. *The Logic of Scientific Discovery*. Londres: Hutchinson, 1972.

RIP, A. A Cognitive Approach to the Relevance of Science. *Social Science Information*, v. 36, n. 4, p. 615-640, 1972.

TRIST. Types of Output Mix of Research Organisations and their Complementarity. In: CHERNS, A.B. et. al. *Social Science and Government Policies and Problems*. S.l.: Tavistock Publications, 1972.

VAN DEN DAELE, W.; KROHN, W.; WEINGART, P. *The Political Direction of Scientific Development*. In: MENDELSOHN, E., WEINGART, P.; WHITLEY, R. D. (Eds.). The Social Production of Scientific Knowledge, v. 1. Dordecht: Reidel Publishing Co., 1977.

WARNOCK Report, 1962.

WEINGART, P. Science Policy and the Development of Science. In: BLUME, S. (Ed.). *Perspectives in the Sociology of Science*. Chichester: John Wiley and Son, 1977.

WHITLEY, R. D. Changes in the Social and Intellectual Organisation and Social Organisation of the Sciences. In: MENDELSOHN, E.; WEINGART, P.; WHITLEY, R. (Eds.). *The Social Production of Scientific Knowledge*. D. Reidel Publ. Co., v. 1, 1977.

WIRT, F. Professionalism and Political Conflict: A Developmental Model. *Journal of Public Policy*, v. 1, part 1, 1981.

OBSERVAÇÕES SOBRE O RELACIONAMENTO ENTRE A FUNÇÃO DO CONHECIMENTO E O PAPEL DA UNIVERSIDADE

Akira Arimoto

O tema principal desta apresentação está vinculado ao relacionamento existente entre a função do conhecimento e o papel da universidade, tal como antecipado no título acima. De modo mais concreto, o tema vai ser tratado da forma seguinte:

1. Função do conhecimento
2. Conceito de produtividade acadêmica
3. Relacionamento entre conhecimento e universidade
4. Relacionamento entre a universidade e a sociedade
5. Produtividade da pesquisa
6. Produtividade do ensino
7. Observações finais

O conhecimento aprimora o conhecimento geral e avançado ou científico. A descoberta do conhecimento gera diferenciação do conhecimento, a ponto de ter levado à melhoria do conhecimento

geral para a sua fase avançada, e da fase especializada para o conhecimento profissional. O conhecimento consiste em compreensão, descobrimento, aplicação e controle do conhecimento. Em outras palavras, aprendizagem, pesquisa, ensino, serviços e administração e gerenciamento. Dentre essas etapas, a pesquisa tem relacionamento com a especialização e a diferenciação sofisticada do conhecimento, razão por que esta modalidade de função foi incluída no contexto tanto da sociedade como da universidade.

A institucionalização da função de pesquisa no âmbito da universidade, na sociedade moderna, gerou a produtividade acadêmica, particularmente a produtividade na pesquisa, mediante a qual o desenvolvimento societário pôde desenvolver-se num grau considerável.

É correto dizer que a sociedade moderna depende da produtividade acadêmica. Por isso, quase todos os estados-nações dedicam hoje muito maior atenção a essa atividade da universidade, mediante a construção de suas próprias universidades nacionais. A função manifesta e patente do conhecimento é afetada, ao que tudo indica, pelo processo de desenvolvimento social: da sociedade agrícola para a industrial e desta para a sociedade alicerçada no conhecimento crescente.

1. FUNÇÃO DO CONHECIMENTO

Esta abordagem qualitativa que salienta o peso do conhecimento se origina nos cuidados e na tradição acadêmica, especialmente desenvolvidas nas áreas de Sociologia da Ciência, também conhecida como Sociologia do Conhecimento. Este enfoque privilegia o conhecimento, ou trabalho acadêmico, no entendimento de que o conhecimento constitui o principal fator determinante da estrutura e operação da universidade. Segundo tal ponto de vista, coloca-se toda ênfase em declarar que o trabalho acadêmico – composto das fases de aprendizagem, pesquisa, ensino e serviços – é basicamente constituído de conhecimento, ou aplicação de conhecimento como material e mediação. Dito de outra maneira: temos de atentar

sempre na natureza do conhecimento, no conhecimento científico e nas disciplinas acadêmicas.

A função do conhecimento é dividida em cinco partes principais: compreensão, descoberta e invenção, disseminação, aplicação e controle do conhecimento, como indicado na Tabela 1, abaixo. Portanto, torna-se indispensável a análise das reformas conquistadas nas quatro fases – pesquisa, ensino, serviço social e organização da administração e gestão (ARIMOTO, 1996).

Tabela 1. As Funções do Conhecimento e a Correspondente Organização Acadêmica

Função do Conhecimento	Equivalente	Organização Acadêmica
Compreensão	Aprendizagem	Organização da aprendizagem/estudo
Descoberta	Pesquisa	Organização da pesquisa
Disseminação	Ensino	Organização do currículo
Aplicação	Serviço Social	Organização do serviço social
Controle	Administração	Organização da administração e gestão

2. CONCEITO DE PRODUTIVIDADE ACADÊMICA

Dentre as várias funções do conhecimento, a descoberta do conhecimento é muito importante, uma vez que ela gera progresso social, com a produção de novo conhecimento por meio da criatividade e originalidade. Neste contexto, tanto a produtividade científica quanto a produtividade acadêmica, usadas na área de sociologia da ciência, ainda são consideradas como úteis. É claro que o conceito de produtividade contém, em maior ou menor escala, uma tonalidade econômica, e seu emprego sugere de modo cético uma espécie de invasão da lógica econômica no mundo acadêmico. Qualquer consideração desse ponto pressupõe uma larga e generosa compreensão desse conceito como uma atividade criadora, atividade original, vitalidade acadêmica, etc.

Na comunidade científica, a expressão "produtividade científica" foi usada originalmente por Robert Merton, no campo da sociologia da ciência, ao concentrar-se nas ciências naturais (MERTON, 1938 [1970]), como um indicador do nível de atividade. A partir da década de sessenta, alguns sociólogos na área da educação superior começaram a fazer uma ponte entre a sociologia da ciência e a pesquisa da educação superior (BEN-DAVID, 1977; BECHER, 1989; CLARK, 1983). Esta tendência também foi observada na sociologia da educação no Japão. Visto especialmente como um dentre outros incidentes de uma época memorável, a expressão "produtividade acadêmica" foi introduzida no campo da pesquisa sobre a educação superior no Japão, em 1973, por Michiya Sinbori, como uma modificação do conceito de produtividade científica com o foco não apenas nas ciências naturais, como também nas humanidades e ciências sociais (SHINBORI, 1973; ARIMOTO, 1994). Esta concepção foi trazida para a área do estudo sociológico da educação, como se poderá verificar na definição original dada pelo autor, na obra *Shin-Kyoikushakaigaku Jiten* (Dicionário da Nova Sociologia Educacional), como se segue (SOCIEDADE JAPONESA DA SOCIOLOGIA EDUCACIONAl, 1986, p. 5):

> *"Um indicador para conhecer os resultados da atividade criativa realizada por cientistas envolvidos na tentativa de fazer nova descoberta e invenção da teoria social, baixo, conceito, material , etc.".*

Esta nova concepção da produtividade acadêmica ainda se encontra focalizada na atividade de pesquisa relacionada com o conhecimento. No entendimento do autor, esse conceito é adaptável não somente à pesquisa, mas igualmente a todas as funções do conhecimento, motivo por que a produtividade acadêmica é tida como consistindo de pesquisa, ensino e produtividade de serviços. Este conceito representa um indicador total do nível de atividade relacionada com a comunidade acadêmica, enquanto que, tanto a comunidade científica como a comunidade acadêmica compartilham basicamente o conceito de produtividade de pesquisa.

O material de tal produtividade acadêmica é o conhecimento, inclusive o conhecimento avançado e o conhecimento científico, sendo ambos tidos como equivalentes às disciplinas acadêmicas.

A função do conhecimento também pode ser relacionada com uma tipologia de produtividade: a descoberta do conhecimento está vinculada à pesquisa; a disseminação do mesmo, ao ensino; e a aplicação do conhecimento está ligada ao serviço. Além disso, o controle do conhecimento pode ser relacionado à governança, inclusive a administração e a gestão. Em conseqüência, os principais atores na produtividade acadêmica podem ser definidos pelas suas funções de conhecimento: eles são principalmente os membros do corpo docente, na qualidade de cientistas e professores, mas também na de consultores ou administradores. Contudo, há outros participantes do mundo universitário, como pessoal não-acadêmico e alunos, que desempenham igualmente nos processos da produtividade acadêmica certos papéis, de modo patente ou latente.

Os objetos de produtividade na pesquisa e no ensino, dentre essas áreas de produtividade, consistem sobretudo de "eponímia" e "recursos humanos". O primeiro é absolutamente adaptável à produtividade de pesquisa, em função da qual são realizadas descobertas notáveis em artigos e ensaios colhidos em revistas técnicas acadêmicas. Essas descobertas são freqüentemente avaliadas e valorizadas sob a forma de eponímia, como foi o caso, por exemplo, do Efeito Doppler, da Lei de Boyle e das leis dos movimentos dos corpos celestes, de Newton. Por outro lado, os últimos, isto é, os recursos humanos são adaptáveis à produtividade do ensino, em cujo decurso a disseminação seletiva do conhecimento é relacionada com a produção seletiva de recursos humanos, sempre muito valorizados para o desenvolvimento social. A produtividade do ensino significa o produto do ensino, que opera como um dos mais importantes veículos no mundo acadêmico. O ensino reforça continuamente a sua própria posição na sociedade emergente alicerçada no conhecimento, a qual por sua vez se torna substancialmente dependente da disseminação do conhecimento e exige uma segurança de mais elevada qualidade dos recursos humanos.

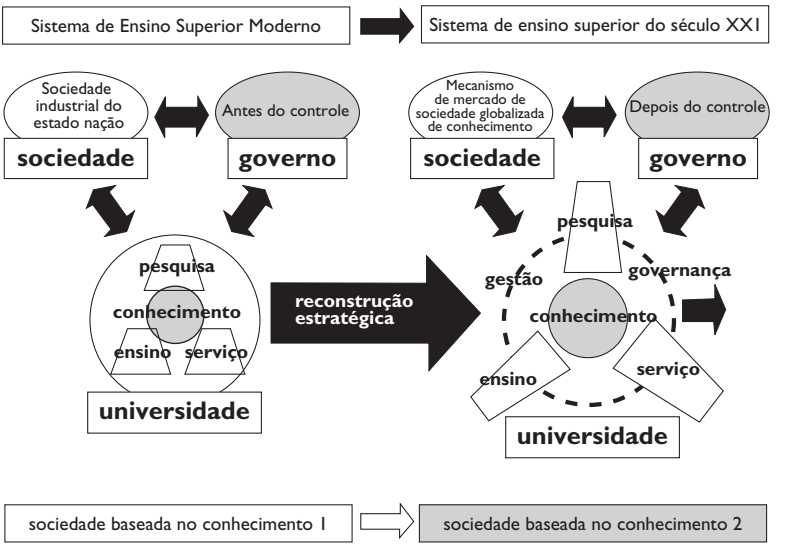
3. RELAÇÃO ENTRE CONHECIMENTO E UNIVERSIDADE; TRANSIÇÃO DO SISTEMA MODERNO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA O SISTEMA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO SÉCULO XXI

Como descrito acima, é bastante estreito o relacionamento entre o conhecimento e a universidade, como ficará evidenciado na Figura 1. Hoje nos encontramos no meio do processo de transição, do sistema moderno de educação superior para o sistema de educação superior do século XXI. No sistema moderno de ensino superior, é fácil constatar a vinculação entre a sociedade, o governo e a universidade. Esta última se relaciona tanto com a sociedade como com o governo.

No que diz respeito à primeira, a universidade é constituída em harmonia com o estado-nação e a sociedade industrial. Ao mesmo tempo, a universidade inclui pesquisa, ensino e serviços, sobre a base das funções do conhecimento como formação de tal sociedade. Essas funções possuem uma estrutura quase fechada no âmbito da universidade. Daí, a forte autonomia reconhecida às universidades para manterem um relacionamento à parte com a sociedade. Como resultado, a universidade conta, dentro de si própria, com uma sociedade baseada no conhecimento, embora a sociedade total ainda permaneça na condição de uma sociedade menos baseada no conhecimento. Como veremos mais adiante, podemos designar este estágio como a sociedade baseada no conhecimento número 1. Por outro lado, no estágio do sistema de educação superior do século XXI, a vinculação entre sociedade, governo e universidade ainda persiste. É compreensível que a sociedade se incline em favor da globalização, da sociedade baseada no conhecimento e da orientação voltada para o mercado, ao passo que o governo prefira passar do estágio de antes do controle, para o de após a avaliação. Nesse estágio, a função da universidade opera não somente na universidade em si mesma, mas também na sociedade em geral, do que resulta que a sociedade baseada no conhecimento permanece aberta à sociedade. A linha divisória entre a universidade e a sociedade se torna cada vez menos precisa. A fase em que a sociedade total se transforma na sociedade de

conhecimento é designada pelo título de sociedade baseada no conhecimento 2. A universidade atual é solicitada a buscar a garantia de qualidade e da confiabilidade da organização e do sistema, no que diz respeito à pesquisa, ensino, serviço e administração, sobre a base da função de conhecimento. A reforma do educação superior é considerada como a implementação de uma reconstrução estratégica, no sentido de realizar a mudança do sistema moderno de educação superior para o sistema educacional da educação superior do século XXI.

Figura 1. Conhecimento, Sociedade e Universidade



Como sugerido na figura acima, a atividade do mundo acadêmico é alicerçada no conhecimento. A expectativa quanto ao modo como a universidade deve empregar o conhecimento parece variar com o correr dos diferentes estágios de desenvolvimento, como reflexo dos efeitos da sociedade na qual está localizada a universidade.

Diz-se que para a universidade da Idade Média a prioridade era concentrada na disseminação do conhecimento, ao passo que a universidade moderna busca sobretudo a descoberta do conhecimento. Tal constatação foi efetivada após a institucionalização da ciência no âmbito da universidade no século XIX. A partir de então, a função corrente mais importante do conhecimento passou a ser a descoberta. No estágio seguinte, contudo, a disseminação foi objeto de reexame, do mesmo modo como foi ressaltada a necessidade de entendimento. Tal evolução ocorrerá porque o ensino e o aprendizado se tornarão mais importantes, como decorrência da massificação e diversificação da população estudantil, bem como da transformação da sociedade, que se volta para um processo de aprendizado ao longo de toda a vida. Como resultado, pode-se observar que uma das funções básicas do mundo acadêmico transitará do ensino na universidade da Idade Média para a pesquisa na universidade moderna, e desta para o aprendizado na futura universidade.

A institucionalização da pesquisa nas atividades regulares da universidade moderna trouxe a diferenciação do conhecimento, a criação de grupos de pesquisa baseados no conhecimento, a organização de cadeiras, de departamentos e do corpo docente, nos quais os referidos grupos são inseridos. Em conseqüência, a universidade medieval se transformou, como a comunidade em geral, constituindo-se na universidade moderna, como aconteceu com a cidade e a fábrica. Houve mudança da "comunidade do conhecimento" para o "conhecimento corporativo".

No que diz respeito à organização, a universidade passou, na sociedade moderna, do estágio de "universidade" para o de "multiversidade", como já havia prenunciado Clark Kerr, e possivelmente chegará ao de "universidade virtual" no futuro. De modo geral, pode-se dizer que, a partir da Idade Moderna, a universidade, que era uma instituição de elite, transformou-se numa entidade das massas. Concretizando o vaticínio de Martin Trow, o acesso à universidade, que só era aberto às elites, foi franqueado às massas, no estágio universal (TROW, 1973). E seus principais atores, que eram os professores e os pesquisadores, passaram a ser os alunos. O ponto

focal dos processos de ensino e aprendizagem está passando a ser o respeito e o apoio aos alunos. O estilo de ensinar tende a caminhar da aula discursiva, tipo conferência, para o seminário e deste para a instrução pessoal.

A governança do conhecimento também está mudando, como se poderá verificar pelo estilo de governança adotada pelo governo em relação à universidade: ela passou da fase do controle pelo governo para a de desregulação ou privatização (AMARAL; GLEN; KARSETH, 2002; AMARAL; MEEK; LARSEN, 2003). O nível de administração e gerenciamento no âmbito da universidade, como controle do conhecimento, também está sendo forçado a mudar, como reflexo das transformações sociais. O método de gestão e administração, que se assemelhava ao controle de uma associação ou guilda medieval, passou para o tipo de controle pelo reitor, como visto nas universidades européias, e deste para o de controle de uma presidência, de que são exemplos as universidades americanas. Aos poucos, vêm sendo aperfeiçoados também os processos de avaliação, como resultado da função de conhecimento, a metodologia de avaliação e os indicadores da mesma, num processo que passa da concessão de cartas patentes para o de credenciamento, e deste para um tipo misto. A metodologia dominante de julgamento e avaliação desloca-se do exame pelos pares para o exame por não-pares. Se adotarmos a perspectiva do método de estabelecimento do mundo acadêmico, diremos que o processo passou do método do "patenteamento", tradicional nas universidades européias, para o de "credenciamento", adotado nas universidade americanas, para transmutar-se futuramente num tipo misto.

Se observarmos a tendência do relacionamento entre a transformação societária e o processo de desenvolvimento da universidade, não se pode negar que esta, que trabalha com o conhecimento como material, e que mantém com ele uma estreita relação, vem sobrevivendo há muito tempo, desde a sua fundação, como o local do questionamento (CLARK, 1995). Também é verdade, por outro lado, que a universidade tem-se transformado em harmonia com as transformações societárias. Os tipos mais comuns de mudanças nas

universidades vão do tipo continental europeu, composto de faculdades autônomas numa sociedade agrícola, para a universidade alemã, que se transformou num modelo para cursos de graduação, ou para a universidade americana, que se tornou o modelo para estudos de pós-graduação na sociedade industrial, e destes, finalmente, para uma nova universidade, de tipo inovador, inclusive a universidade virtual na sociedade do conhecimento (ARIMOTO, 1996). Na universidade japonesa, por exemplo, esses vários modelos estão competindo entre si, numa mistura, dentro do nível do sistema e das instituições acadêmicas: modelo alemão, modelo americano e modelo virtual.

4. RELACIONAMENTO ENTRE A UNIVERSIDADE E A SOCIEDADE: CONDIÇÕES PARA A REFORMA UNIVERSITÁRIA

A universidade, vista como o local de questionamento, está sutilmente vinculada com o desenvolvimento social. Aliás, o desenvolvimento social define a universidade e vice-versa. O primeiro constitui a condição social da universidade, e a última não é mais que a função social da universidade. Como já foi salientado, a natureza da universidade tem-se modificado de acordo com os desenvolvimentos sociais no correr dos últimos oito séculos. Os efeitos da universidade sobre a sociedade e sua época não são necessariamente os mesmos, embora substancialmente tenham entre si muitas semelhanças. A função social da universidade torna-se diferenciada em função do desenvolvimento social. A função da pesquisa, por exemplo, não se desenvolveu de modo significativo antes do surgimento da universidade moderna, particularmente do modelo adotado na Alemanha, onde ela se institucionalizou bem e se tornou o paradigma dominante entre as funções da universidade. Esta modalidade de diferença resulta das condições sociais impostas à sociedade agrícola e industrial.

Na emergente sociedade baseada no conhecimento, por outro lado, é de prever-se que a função da pesquisa se tornará mais importante, porque a descoberta e a invenção aqui são fatores indispensáveis.

O método de ensino focado na mera recitação ou no estudo apressado e superficial, destinado a fazer alcançar um certo padrão predeterminado, no estágio da sociedade agrícola ou industrial, será substituído, quando chegar a sociedade do conhecimento, na qual prevalecerá uma educação criativa, aliada à aprendizagem orientada para formação de aptidões para a resolução de problemas, ao mesmo tempo em que se atribuirá maior peso à coerência com a pesquisa e aprendizado.

Além desta modalidade de tendência geral, podemos assinalar ainda que a atual universidade será chamada a transformar-se, para responder às pressões da sociedade passada e futura. É razoável que as condições sociais para a reforma da universidade sejam derivadas de transformações no ambiente social da sociedade do momento, devidas, num sentido vertical, à sociedade passada e à presente, e, num sentido horizontal, à sociedade estrangeira atual e também à lógica intrínseca da função do conhecimento.

(1) EFEITOS DA SOCIEDADE PASSADA

É notável o fato de que a presente sociedade esteja enfrentando um período de tremendas modificações estruturais, na medida em que pensamos acerca do relacionamento entre a sociedade e a universidade. Dentro dessa moldura, a sociedade já experimentou três estágios: uma sociedade baseada na agricultura, uma sociedade alicerçada na indústria e uma nova sociedade baseada no conhecimento. Em resposta a essas três modificações, a universidade também se transformou, e ainda está se transformando: de uma universidade medieval para uma universidade moderna, e desta para uma universidade futura. A mudança ocorrida na sociedade, de uma orientação industrial para uma orientação do conhecimento, significa que, paralelamente, a universidade também terá de mudar as suas características: das existentes na universidade moderna para as apropriadas à futura universidade.

Hoje, a universidade existe com uma estrutura que se situa entre a forma residual da universidade medieval – com seus traços de uma

comunidade, Universitas, universidade, faculdades autônomas, privilégios, educação superior de elite, controlados ainda por uma guilda – e a universidade moderna, caracterizada por diretorias de curadores, produção em massa, multi-versidade, seminários, direitos de acesso, educação superior massificada. A universidade do futuro refletirá as suas próprias peculiaridades, tais como: controle por leigos, trabalho em rede, aprendizagem virtual, sentido de obrigação para com a sociedade, educação superior universal. A sociedade atual reflete em suas características um produto híbrido da sociedade industrial, que define a universidade moderna, e da sociedade baseada no conhecimento, que prenuncia a universidade futura. A pressão do passado reflete a lógica da sociedade industrial, incluindo o industrialismo e a tecnologia científica. Alguns fatores como industrialização, urbanização, massificação, produção e consumo em massa, encontram-se profundamente enraizados no industrialismo, que coloca toda a ênfase em quantidade, escala, racionalização e concentração. Por seu lado, a universidade moderna desenvolveu seus traços paralelos significativos, tais como: quantidade, escala, massificação e envolvimento, vistos como um produto dos valores e dos códigos da sociedade.

No nível teórico da pesquisa na educação superior, o modelo Trow é peculiarmente aplicável para explicar o desenvolvimento da universidade moderna, mediante a idéia da progressão através de uma seqüência de estágios, isto é, de elite, de massa e universal, tomando por base a população estudantil: um estágio de elite (com menos de 15% da faixa etária de 18 anos matriculados em universidade); um estágio de massa (com mais de 15% e menos de 50%); e um estágio universal (com mais de 50%) (TROW, 1974). A lógica do modelo é bem clara, no sentido de que explica quantitativamente os estágios de desenvolvimento, tomando por base a população: devido a esta característica, ele é facilmente adaptável à universidade moderna adequada à sociedade industrial. Entretanto, será provavelmente difícil adaptá-lo à universidade futura, numa sociedade baseada no conhecimento, em cujo contexto são necessários critérios qualitativos para entender a patologia relacionada com o conflito entre os

fatores quantitativos e qualitativos causados de modo geral no estágio da massificação – e mais ainda no estágio de pós-massificação – do desenvolvimento do ensino superior.

O modelo de Trow é facilmente compreensível devido à sua explicação baseada na quantidade. Ninguém duvida de que seja racional a sua lógica de progressão linear aplicada ao desenvolvimento da educação superior, da elite para a massa, e da massa para o universal. Contudo, é mister examinar se o referido modelo explica de fato a situação concreta. Iniciemos por expor a conclusão: os sistemas reais no resto do mundo não seguem o padrão norte-americano em que se baseia o modelo. Em outras partes do globo, os sistemas não se desenvolveram linearmente, segundo a tendência seguida nos Estados Unidos. Na realidade, as modalidades de que se revestiu o seu desenvolvimento refletem tradições, culturas e climas que são intrínsecos aos sistemas individuais. Tal circunstância, que já se mostra aparente na mudança da educação superior da fase de elite para a de massa, se torna mais evidente ainda no estágio transicional, da fase de massa para a da educação superior universal, em que o desenvolvimento não é mais simplesmente orientado para uma evolução linear, mas impõe também conflitos entre quantidade e qualidade, que são corolários implícitos no desenvolvimento quantitativo de massificação. Para podermos explicar este fenômeno inesperado, teremos de apresentar uma idéia de pós-massificação, a ser inserida entre os dois estágios de educação de massa e educação superior universal (ARIMOTO, 1998).

(2) EFEITOS DA SOCIEDADE FUTURA

Trata-se de uma evidência dizer que os efeitos da sociedade futura modificarão de modo inelutável as características das universidades atuais. A sociedade que conhecemos, alicerçada no conhecimento, acompanhada de um viés mais profundo pelo conhecimento, pela aprendizagem durante toda a vida, pela tecnologia de informações e pelos mecanismos do mercado, já se encontra bem enraizada ao redor do mundo. Nesta sociedade que surge, baseada no conheci-

mento, a universidade não pode mais monopolizar o conhecimento, como fez durante a época da sociedade industrial, graças a uma brecha de desenvolvimento do conhecimento entre a sociedade e a universidade. A universidade se transformou numa sociedade de conhecimento, visto que ela está teoricamente dedicada ao conhecimento como a mercadoria usada para conduzir o seu trabalho acadêmico. É a isto que chamamos de "sociedade baseada no conhecimento 1". Por outro lado, a própria sociedade total está hoje absorvendo a universidade numa sociedade emergente baseada no conhecimento, que podemos chamar de "sociedade baseada no conhecimento 2". Este tipo de sociedade, caracterizada com base no conhecimento como sendo "sociedade baseada no conhecimento 2", pode ser distinguível analiticamente da "sociedade do baseada no conhecimento 1" adequada à universidade (ARIMOTO, 2002, p. 127).

"A universidade é por natureza uma associação baseada no conhecimento, uma organização cujo alicerce é o conhecimento. Hoje, contudo, a sociedade em geral está se transformando, em ritmo crescente, numa associação baseada no conhecimento. Uma das expressões-chave utilizadas.... é a noção da sociedade com base no conhecimento. Pode-se tentar fazer analiticamente uma distinção entre o que eu defino como "sociedade baseada no conhecimento 1" e como "sociedade baseada no conhecimento 2". A primeira expressão refere-se ao empreendimento acadêmico, cujo principal propósito é o desenvolvimento do conhecimento; a segunda diz respeito à sociedade como um todo, que inclui cada vez mais as atividades acadêmicas no âmbito de suas funções e papéis. Durante muito tempo, a sociedade permaneceu atrás da universidade no desempenho das três funções de pesquisa, ensino e aprendizagem – com base no avanço do conhecimento, nos recursos do conhecimento e na disciplina acadêmica. Hoje, contudo, a importância do conhecimento constitui parte integral do tecido social, e começou a esbater-se a distinção entre a sociedade em geral, sociedade baseada no conhecimento 2 e a sociedade baseada no conhecimento1".

Estima-se que se tenham acelerado os movimentos de competição entre as duas sociedades e o da integração das mesmas, como resul-

tado da transição entre a sociedade industrial e a sociedade do conhecimento – circunstância que parece mais ser o caso da passagem da KBS1 para a KBS2. De modo semelhante, no contexto de uma sociedade de conhecimento, uma passagem do "Modo 1 para o Modo 2", tal como identificado por Gibbons e outros, tornar-se-á mais nítida (GIBBONS et alii, 1994): isto é, do análogo para o digital, do conhecimento formal para o conhecimento tácito, da ciência acadêmica para a ciência industrializada, e assim por diante. A concorrência tem de ocorrer entre as universidades com pastas de faculdades autônomas, que incorporam uma história de oitocentos anos da universidade tradicional, e as universidades virtuais que surgem rapidamente na sociedade baseada no conhecimento 2. No que diz respeito à economia do conhecimento, que acompanha a tendência pelo fortalecimento da vinculação entre o conhecimento e a economia, este conflito será estimulado na medida em que o trabalho em rede das universidades virtuais seja promovido progressivamente em redor do mundo. Como conseqüência, torna-se inevitável em todos os países a reconstrução de todo o sistema universitário, incluindo as estruturas e funções de instituições e organizações individuais.

(3) EFEITOS DA PERSPECTIVA INTERNACIONAL

Vista contra esta perspectiva vertical, existe uma outra perspectiva, horizontal, focalizada na influência que as universidades estrangeiras exerceram sobre as suas congêneres japonesas. No momento atual, as universidades se defrontam com situações novas e emergentes no campo da educação, bem como com a dinâmica da mudança social evidente na dinâmica de vincular a sociedade baseada no conhecimento, a globalização e os mecanismos do mercado. Torna-se claro que uma falta de reação a essa dinâmica de transformação resulta de imediato no enfraquecimento da concorrência internacional. Com respeito à globalização, o desenvolvimento de mecanismos de mercado gera uma situação em que prevalece na perspectiva internacional uma lógica econômica de oferta e demanda, e uma livre competição, dela resultante, se torna capacitada a invadir as áreas

de pesquisa e de educação. A esse respeito, como já foi salientado por Robert Merton (MERTON, 1973), é evidente que prevaleceu um *ethos* adequado ao estudo acadêmico na sociedade baseada no conhecimento 1, onde se considera normal uma competição pela prioridade. A maior concorrência no estímulo à produtividade acadêmica, por exemplo, é realizada na comunidade acadêmica como uma atividade institucional desejada, vinculada estreitamente com as funções e papéis da universidade. Uma série de pesquisas no campo da sociologia da ciência identificou o fato de que, na comunidade acadêmica internacional, o centro da aprendizagem e sua periferia eram claramente definidos, o que tornou possível fosse posto em funcionamento, de modo efetivo, um mecanismo de reciclagem para operar junto aos centros de excelência (COE). (ARIMOTO, 1994).

Na Sociedade Baseada no Conhecimento 2, do século XXI, em que será cada vez mais incentivado em todo o mundo um viés que privilegia a informação e o conhecimento, a produtividade econômica nacional tem de caracterizar-se por um vínculo mais estreito com a produtividade acadêmica, do que resulta que esse tipo de competição será necessariamente estimulado e promovido.

Como foi confirmado por estudos empíricos dos fenômenos de formação e de relocação dos centros de aprendizado e dos centros de excelência, bem como dos casos de evasão e ganho de cérebros, a competição internacional para obtenção e alocação de conhecimentos, informações e recursos humanos entre os sistemas, tornou-se um objetivo do poder, prestígio e liderança nacionais, mediante a acumulação de poderes humanos, materiais e dinheiro nos referidos centros.

De modo similar, a construção de um sistema de educação superior dotado de competitividade internacional tornou-se um dos mais importantes objetivos para qualquer país. Como resultado, reconheceu-se uma nova tendência no reexame dos sistemas de avaliação, na seleção de instituições fundamentais e na concentração da alocação de recursos entre as instituições, mediante métodos como o financiamento em função do desempenho. No Japão, existe a expectativa de que as universidades capacitarão o país para mudanças, por meio do desenvolvimento de recursos humanos criativos, ciência e

tecnologia avançadas, e a formação de Centros de Excelência (COE). O Ministério de Educação, Cultura, Esportes e Tecnologia (MEXT) emitiu, em 2001, uma declaração de política para a educação superior, intitulada "Esboço das Reformas Estruturais para as Universidades Nacionais", ressaltando o novo papel reservado às mesmas. Em síntese, ele propunha: promover fusões e integração de instituições, de modo a reduzir as atuais 100 universidades nacionais a uma quantidade muito menor; estabelecer as universidades nacionais como instituições independentes, dotadas de uma estrutura gerencial; constituir um grupo de 30 universidades capazes de atingir os mais elevados níveis internacionais mediante a introdução do princípio da competição e o envolvimento de uma parte externa, isto é, uma terceira parte, para integrar o sistema de avaliação. Estas propostas formam o chamado "Plano Toyama", ou mais recentemente conhecido como "O Programa COE do Século XXI". Com base nesse plano, foi feita em 2002 uma primeira seleção de 113 programas em cinco áreas; em 2003, foram escolhidos mais 133 programas em outras cinco áreas. Ainda em 2003, foi estabelecida uma variação do programa dos COE, destinada a estabelecer centros de excelência de ensino, sob o título de Centros de Aprendizagem (COL), que já estão sendo operados nas faculdades de quatro e de dois anos. Foram apresentados 664 programas, dos quais 133 tiveram pleno êxito no estágio final do processo de seleção (MEXT, 2003).

Fica patente que todas essas novas políticas foram determinadas numa tentativa de converter o procedimento anterior, que era de proteger igualmente todas as instituições, por um outro, de custeio seletivo, de modo a incentivar a concorrência entre todas, aumentar o nível de competição internacional das instituições e capacitá-las a participar no mercado mundial, cada vez mais aberto.

(4) EFEITOS DO ESTADO-NAÇÃO

Se considerarmos o efeito do "campo social" sobre a universidade, constataremos que ele evoluiu com o correr dos tempos. Durante o período da longeva universidade medieval, o principal campo social

estava dentro da cidade; na sociedade moderna, ele se situa dentro do estado-nação e na universidade do futuro, estará localizado dentro da sociedade global. Como já foi assinalado por Clark Kerr, a universidade moderna adquiriu o caráter de universidade nacional, de que são exemplos a italiana, a francesa, a alemã, a inglesa, a escocesa, a americana ou a japonêsa (KERR, 1994). Dentre elas, a modalidade japonesa incorporou elementos dos principais modelos de universidades dos países ocidentais avançados, especialmente dos modelos alemão e americano, além de ter desenvolvido uma estrutura que angariou respeito às universidades nacionais custeadas pelo governo. Elas se localizavam num sistema que compreendia os setores nacional, público e privado. O processo de massificação do sistema foi efetivado em sua maior parte pelo setor privado. O conglomerado de universidades imperiais no Japão foi colocado no topo de um sistema duplamente estratificado de universidades, faculdades e escolas profissionais bem como dos setores nacional, público e privado (AMANO, 1993). Depois da guerra, embora as universidades imperiais tivessem sido nominalmente classificadas junto com as outras universidades nacionais, essas hierarquias artificiais estratificadas foram persistente e manifestamente mantidas pelo governo nacional.

Burton Clark elaborou uma comparação internacional das hierarquias da educação superior, salientando que o tipo japonês poderia ser situado na mesma categoria dos tipos francês e inglês, que têm os seus pináculos de Oxford, Cambridge e das *Grandes Écoles*, ao passo que os sistemas americano e canadense pertencem a um tipo intermediário que demonstra um grau menos abrupto de estratificação; e os sistemas alemão e italiano se caracterizam por quase horizontal falta de hierarquia (CLARK, 1983). De modo geral, os países em desenvolvimento têm preferido controlar os seus sistemas nacionais mediante a concessão de proteção e prestígio a algumas universidades nacionais, com o intuito de fortalecer a capacidade do seu sistema nacional de educação superior, no processo de aproximá-las das existentes nos países ocidentais mais avançados.

(5) EFEITOS DAS PRESSÕES ECONÔMICAS E POLÍTICAS

É natural, numa sociedade industrial, que os investimentos realizados com vistas ao crescimento econômico devam incluir investimentos em universidades, como meio de estimular um nível mais elevado de produtividade tanto na pesquisa e educação, como no desenvolvimento social. Na sociedade alicerçada no conhecimento, em que a economia de conhecimento se expande graças à interação entre economia e conhecimento, até este último pode ser manipulado na praça internacional. O crescimento de uma sociedade e de uma economia, baseadas no conhecimento, reforça claramente os efeitos da economia de conhecimento em todo o mundo (GUMPORT, 2002). As universidades que se formaram, em maior ou menor grau, sobre a base do conhecimento são necessariamente afetadas por essas tendências econômicas, razão por que os sistemas de universidade são, cada vez mais, definidos não somente pela economia nacional, mas também em função da economia global. Assim sendo, todos os países se preocupam com o fato de que a classificação das universidades seja determinada tanto pelo mercado internacional como pelo nacional. Sob a perspectiva global, qualquer julgamento econômico está inclinado a adotar a idéia da produtividade acadêmica relacionada com o trabalho acadêmico, inclusive pesquisa, ensino e serviço, suprimento de recursos humanos (trabalhadores), salários dos operários e a alocação de recursos. Como resultado, torna-se evidente que se tem acelerado recentemente uma tendência geral de demandas de racionalização das universidades, com base em perspectivas como eficiência, efetividade e sentido de responsabilização.

No Japão, por exemplo, os argumentos econômicos inseridos num relatório de um comitê especial designado para assessorar o primeiro ministro em relação ao crescimento econômico, salientaram a necessidade de introdução de uma política de racionalização para as universidades e de aplicação de princípios do mercado, de modo a permitir a alocação competitiva de recursos entre instituições. A abertura da era de alocação, até agora adiada no Japão, baseada na

avaliação de êxitos institucionais e organizacionais, coincide com a chegada da era de gerenciamento e seletividade em prol de maior eficiência e efetividade. Além do mais, a qualidade institucional não é avaliada de acordo com padrões do sistema nacional, mas sim num nível internacional. O advento da orientação pelos mercados internacionais traduz-se na implementação de padrões globais e na segurança de qualidade para as universidades e instituições de ensino superior, de modo geral.

(6) LÓGICA INTRÍNSECA AO TRABALHO ACADÊMICO NA UNIVERSIDADE

A expectativa de reforma da universidade, dentro do contexto universitário, será mais importante provavelmente do que de fora da universidade, visto que ela é basicamente derivada da lógica intrínseca à universidade. A reforma da universidade deverá ser voltada para responder adequadamente à função de conhecimento. Dentre tais funções, a pesquisa e o ensino são as duas mais indispensáveis. Numa universidade, a ênfase tende a ser posta mais na pesquisa do que no ensino, embora ambas atividades devam ser integradas, visto que são consideradas como as duas rodas do veículo do trabalho acadêmico. Não obstante, é possível que uma separação crescente das atividades de pesquisa e ensino proporcione um componente na composição do ensino. Repensar o relacionamento entre o ensino e a pesquisa transformou-se num dos mais fundamentais problemas da reforma universitária.

A universidade é justificadamente uma organização destinada à descoberta e à disseminação do conhecimento. É sobre a base do conhecimento que as organizações e grupos de pesquisas e de ensino se tornam diferenciados vertical e horizontalmente nas instituições de educação superior. O fato de que a sociedade industrial é uma sociedade diferenciada resulta da profissionalização com base na especialização do conhecimento. Esta especialização é normalmente desenvolvida em universidades onde as séries separadas de atividades consistem geralmente na substância do conhecimento. Segundo o

modelo estabelecido por Clark, a diferenciação é desenvolvida sobre a base de seção, série, setor e hierarquia (CLARK, 1983; 1995). A diferenciação de faculdades, departamentos e cátedras foi evoluindo em correspondência com uma seção que tem uma diferenciação horizontal de organizações e grupos; a diferenciação entre cursos de graduação e de pós-graduação, bem como os de docente associado, bacharel, mestre, doutor e pós-doutor desenvolveu-se correspondendo ao setor que tem uma diferenciação vertical de organizações e grupos. Ao setor, visto como uma diferenciação horizontal, corresponde uma estratificação social da universidade para pesquisa, educação abrangente, estudos profissionais, artes liberais e faculdades. Ao passo que, para a hierarquia como diferenciação vertical, corresponde a estratificação social das universidades nacionais, públicas e privadas. Esses mecanismos, desenvolvidos com o propósito de manter o sistema da universidade, das instituições e organizações, trabalham mutuamente para produzir conflitos entre eles. Qualquer tentativa de desenvolver organizações e sistemas exige necessariamente uma diferenciação, motivo por que constitui um componente essencial à função de estar constantemente coordenando os conflitos oriundos da diferenciação.

Em conseqüência, torna-se indispensável reexaminar a função e o papel atuais da universidade, tanto interna como externamente. E, como resultado, existem dois lados para a condição e a função social.

O relacionamento entre o conhecimento e a universidade é estreito, na medida em que a universidade que se tenha voltado intensamente para a contribuição material, funcional e social do conhecimento, vem a ser uma organização que se concentra em saber se ela realiza, de modo suficiente ou não, o desenvolvimento do conhecimento. E isso se deve ao fato de que, ao dar efeito adequado da universidade ao aprendizado, pesquisa, ensino, serviço social e administração, como uma função do conhecimento, ela também estará gerando desenvolvimento científico e social. Dentre as funções do conhecimento, tanto a pesquisa como o ensino são especialmente importantes, tal como dois veículos, e o seu desenvolvimento organicamente integrado deve atingir um grau considerável.

5. PRODUTIVIDADE ACADÊMICA NA PESQUISA

As condições da produtividade acadêmica apresentam várias facetas, segundo o estudo anterior (ARIMOTO, 1994). No caso da pesquisa, alguns processos são necessários para alcançar uma elevada produtividade de pesquisa: uma política nacional para o desenvolvimento da ciência e da educação superior; institucionalização de um *ethos* científico nas universidades e faculdades; educação e treinamento de pesquisadores no processo de socialização científica; sistemas de avaliação e premiação; o clima e a atmosfera nos departamentos e institutos.

A produtividade acadêmica pode ser estimulada se uma norma ou *ethos* científico for internalizado pelo pessoal da universidade. O autor Robert Merton (MERTON, 1973) identificou o que deve ser o *ethos* de uma comunidade científica por meio de uma sigla composta das letras iniciais, em inglês, dos nomes das cinco atitudes que o caracterizam : CUDOS (Comunalidade, Universalismo, Altruísmo, Ceticismo Organizado, Competição e Originalidade). Contudo, tal *ethos* pode não transparecer de modo muito claro entre cientistas, pesquisadores e acadêmicos nas universidades e faculdades contemporâneas, que se estão tornando cada vez mais sem fronteiras, numa sociedade cada vez mais ampla. E isso é visto nos conceitos de Sociedade baseada no conhecimento 1 e Sociedade baseada no conhecimento 2, tal como descritos acima, bem como no conceito ainda emergente de Modo 1 e Modo 2 (GIBBONS e outros, 1994).

No que diz respeito à produtividade na pesquisa, o relacionamento entre a comunidade acadêmica dentro da universidade e os recursos humanos dos pesquisadores e estudantes (na qualidade de aprendizes ou pesquisadores embrionários) é suficientemente importante para dispensar uma análise intensiva. É claro que, sem tal relacionamento, dificilmente haveria qualquer desenvolvimento de recursos humanos ou qualquer produtividade da pesquisa. Como resultado, pode-se afirmar que tiveram êxito nessa direção os sistemas e instituições avançadas, detentores de Centros de Ensino (COL) ou Centros de Excelência (COE). Simultaneamente, os sistemas e instituições periféricos têm de ser aperfeiçoados, a fim de que possam alcançar

os grupos COE nos sistemas avançados. Como descrito acima, muitos estudantes brilhantes encontram-se num processo de evasão de cérebros, de países em desenvolvimento para países desenvolvidos. Os Estados Unidos, particularmente, atraem estudantes não somente de países em desenvolvimento como até mesmo de países desenvolvidos. A título de exemplo, diremos que é muito alta a proporção de recipiendários estrangeiros de doutorados (em todas as áreas) das universidades norte-americanas que planejavam permanecer no país em 1999: da Europa, 40,8%; seguidos do Sudeste da Ásia, 36,4%; da América do Norte e do Sul, 30,2%; do Pacífico e da Australásia, 28,6%; da Ásia Ocidental, 25,5%; da África, 22,9% (NATIONAL SCIENCE FOUNDATION, 2002, p. A2-50). É correto identificar tal fato como um sintoma da globalização, e ainda mais como um indicador do processo de americanização na área de educação superior e pesquisa.

Se considerarmos a situação japonesa com esse estado de coisas, é perfeitamente compreensível que, na qualidade de um dos países desenvolvidos, o Japão se tenha envolvido necessariamente no trato com numerosos problemas. A segunda proposta, apresentada pelo Comitê de Recursos Humanos no Conselho de Ciência e Tecnologia, está relacionada com uma política para o treinamento e preservação de recursos humanos para a pesquisa, de modo a incentivar a competitividade internacional (CONSELHO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2003). Segue-se abaixo um breve sumário das suas propostas:

a. Providências para capacitação na função de recursos humanos para pesquisa. De modo específico, são requeridas providências, da parte dos que têm a seu cargo a capacitação de recursos humanos para pesquisa – e dos que são responsáveis pela competição internacional – mediante a introdução de um ambiente de pesquisa que seja suficientemente internacional. Isto significa, por exemplo, aceitar pesquisadores estrangeiros do mais alto nível; colaborar com vários órgãos no exterior em matéria a capacitação de recursos humanos; construir um ambiente propício à pesquisa, inclusive um ambiente para comunicações em inglês, seguindo

padrões globais; será também necessário capacitar recursos humanos, mediante o envio dos mesmos a organizações de primeira classe, no exterior;

b. Realização de um ambiente em que uma ampla gama de recursos humanos seja equipada para desenvolver as suas capacidades e dedicação à atividade de pesquisa. Dentre outras, as práticas seguintes são igualmente necessárias: construção de um sistema de pessoal aberto e eqüitativo, de modo a permitir avaliar adequadamente a capacidade e as realizações dos pesquisadores; aplicação eficaz desses resultados no tratamento dos pesquisadores individuais;

c. Introdução de um mecanismo de suprimento capaz de lidar com as demandas sociais, em constante mutação, para recursos humanos de pesquisa. Para tal fim, será necessário construir um sistema de capacitação flexível que possa acolher as necessidades sociais, bem como estabelecer parcerias entre as universidades e a indústria. Terá de haver promoção de educação constante, a fim de apoiar o recrutamento de recursos humanos em pesquisa de outras áreas, tanto dentro como fora do país, motivo por que, para tal fim, deve ser intensamente estimulado o desenvolvimento de uma cultura modelo.

6. PRODUTIVIDADE ACADÊMICA NO ENSINO

No caso do ensino, a produtividade acadêmica implica um compromisso de ensinar produtividade. Por sua vez, isso leva a uma garantia de qualidade da capacidade e do desempenho do estudante, como resultado das aulas de ensino, no contexto do processo educacional. No estágio de desenvolvimento da massificação e pós-massificação na educação superior, há relatos de que os resultados medianos de desempenho escolar baixaram em alguns países. Burton Clark, por exemplo, identificou esse efeito nos Estados Unidos, como sendo o fenômeno de "escolarização" das universidades e faculdades (CLARK, 1997). Os estudantes se diversificaram de tal

modo, que carecem freqüentemente de capacidades e competências básicas necessárias para ler, escrever, calcular e até mesmo para pensar. Numa sondagem internacional sobre a profissão acadêmica em quatorze países, os membros do corpo docente responderam a um questionário ligado às capacidades dos estudantes. Eles identificaram um rendimento declinante dos estudantes no correr de um período recente de cinco anos, em quase todos os países onde a educação superior tinha alcançado o estágio de massificação (ALTBACH, 1996). Devemos estar muito atentos às implicações desse fenômeno, dando consideração particular a alguns destes problemas específicos: a situação real do processo de socialização dos estudantes nas escolas e faculdades; articulação de escolas e faculdades, e a transição dos estudantes entre os dois segmentos educacionais, do ponto de vista do desenvolvimento do aluno; e, muito especialmente, o processo de ensino-aprendizagem nas faculdades. Em todos os aspectos de insumo, processamento e resultado no processo de ensino-aprendizagem nas universidades e faculdades, os estudantes como aprendetes devem ser considerados como o elemento central para este importantíssimo recurso humano.

A melhoria da produtividade de ensino nos estágios de massificação e pós-massificação depende da extensão em que o indesejável e insuficiente estágio do rendimento escolar pode ser elevado a um nível internacional, mediante a implementação de processos de garantia de qualidade dos resultados educacionais. Para alcançar este propósito e prática, será necessário alcançar uma melhoria sistemática nas fases de insumo, processamento e resultado, sobretudo este último. São também indispensáveis os Indicadores de Desenvolvimento de Desempenho (PIS), embora eles não se tenham ainda estabelecido de fato nos países da região asiática e do Pacífico, salvo algumas notáveis exceções, entre as quais a Austrália.

Além disso, será ainda necessário atingir uma melhoria sistemática dos resultados de desempenho, relacionados a organizações acadêmicas, corpo docente e estudantes individualizados. O desenvolvimento do corpo docente (DCD), em especial, constitui uma atividade importante e identificável para concretizar este propósito e prática.

A extensão do processo de institucionalização do DCD nas universidades e faculdades proporciona uma espécie de barômetro para avaliar a realização desse propósito e prática (ARIMOTO, 2001). No caso do Japão, o Conselho Universitário propôs em 1998 a necessidade de aceitar pelo menos uma semi-obrigação de institucionalizar o DCD em todas as universidades e faculdades (CONSELHO UNIVERSITÁRIO, 1998). Desde então, pode-se dizer que o compromisso com o DCD, por parte dos membros do corpo docente, vem se tornando um fato estabelecido, numa escala considerável. Contudo, a garantia de qualidade da atividade de DCD é exigida neste estágio inicial de desenvolvimento, quando a sua institucionalização já alcançou um total superior a 60% de todas as instituições, e mais de 90% das instituições nacionais já empreenderam neste ano a atividade DCD.

Além dessa espécie de melhoria sistemática das organizações acadêmicas, o clima cultural mais envolvido em pesquisas do que no ensino deve ser mudado intensamente, no sentido de realizar a integração e o nexo de pesquisa e ensino, de acordo com, por exemplo, o conceito de E. Boyer, de "saber reconsiderado" (BOYER, 1991).

7. OBSERVAÇÕES FINAIS

1. O fato de que a principal atividade da universidade, baseada na função do conhecimento, tenha perdurado de modo contínuo até os dias de hoje e que deva permanecer como tal no futuro, com o viés de mudança da sociedade, de Sociedade baseada do conhecimento1 para Sociedade baseada do conhecimento 2. Os papéis da universidade consistentes de pesquisa, ensino, serviços, administração e gestão, mantêm um relacionamento profundo com a promoção plena da função do conhecimento.

2. A promoção das funções do conhecimento pode ser traduzida no conceito de "produtividade acadêmica", que se desenvolveu da sociologia da ciência. Ela foi modificada na sociologia da

educação para o conceito de "produtividade científica" e lida com as humanidades e ciências sociais, além das ciências naturais. Outrossim, o autor deste trabalho também cogitou da possibilidade de que a produtividade acadêmica inclua teoricamente o ensino, serviço, administração e produtividade de gestão. Dentre essas, ele assinalou ainda a importância da produtividade de pesquisa e produtividade de ensino, às quais atribuiu muita atenção e consideração.

3. A sociedade total se tem defrontado com o avanço da sociedade orientada para a informação nos anos sessenta e também com a sociedade baseada no conhecimento da década de noventa, enquanto que a universidade, incluindo as funções do conhecimento, é tida como a sociedade baseada no conhecimento. O autor designou a última como Sociedade baseada no conhecimento1 e a primeira, como Sociedade baseada no conhecimento 2. A linha divisória entre as duas sociedades vem se tornando ambígua e esmaecida, desde que essas sociedades se estão fundindo e integrando numa extensão considerável. Esta tendência reduziu parcialmente o valor das funções da universidade e também parcialmente o elevou. Finalmente, a produtividade qualitativa elevada na pesquisa, no ensino e na educação contribuirão imensamente para o desenvolvimento social. A produtividade da pesquisa de alta qualidade contribui para o desenvolvimento científico e, mediante este processo, contribui para o desenvolvimento societário. Ao mesmo tempo, a produtividade de ensino de alta qualidade contribui para o desenvolvimento dos recursos humanos e, por meio deste processo, contribui para o desenvolvimento societário.

4. A reforma da universidade, envolvida de modo substancial nessa modalidade de produtividade acadêmica, é causada por várias pressões, tanto de dentro como de fora da universidade, incluindo pressões externas da sociedade passada, presente e futura, bem como pressões internas da lógica intrínseca à universidade.

5. É necessário que façamos um estudo das condições da produtividade de pesquisa, de modo a estimular a referida produtividade. Também é mister que estudemos as condições da produtividade de ensino, prestando uma cuidadosa atenção à circunstância de que o ensino tem menos prioridade que a pesquisa na universidade moderna. Em aditamento a esta intenção, o nexo das funções do conhecimento, especialmente as de pesquisa, ensino e aprendizagem deve ser mais enfatizado na emergente sociedade do conhecimento 2.

BIBLIOGRAFIA

AMARAL, A. et alii (Eds.). *Governing Higher Education*: national perspectives on institutional govemance. S.l: KIuwer Academic Publishers, 2002.

_____ et alii (Eds.). *The Higher Education Management Revolution?* S.l.: KIuwer Academic Publishers, 2003.

ALTBACH, P. G. *The International Academic Profession*: portraits of fourteen countries. Princeton: Camegie Foundation for the Advancement ofTeaching, 1996.

AMANO, I. *Kyusei Semon Gakko* [Old Professional Schools]. Tokyo: Tmagawa University Press, 1993.

ARIMOTO, A. Cross-National Comparative Study on the Post-Massification Stage of Higher Education. *Research in Higher Education*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, n. 25, p.1-22, 1996.

_____. FD no Seidoka niokeru Shakaitekijoken no Yakuwari [Role of Social Condition in Institutionalization of FD]. *Daigaku Ronshu*, v. 31, p. 1-16, 2001.

_____. Globalization and Higher Education Reforms: the Japanese case. In: ENDERS, U.; FULTON, O. (Eds.). *Higher Education in a*

Globalising World. S.l.: K1uwer Academic Publishers, 2002.

_____ (Ed.). *Gakumon Chushinchi no Kenkyu*: Sekai to Nihon nimiru Gakumontekiseisanse to sono Joken [Study on the Centers of Learning: academic productivity and its conditions in the world and Japan]. Tokyo: Toshindo Publishing Co., 1994.

_____ (Ed.). *Post Taishuka dankai no Daigaku Sosiki Henyo nikansuru Hikakukenkyu* [Comparative Study of Shift of Academic Organizations in Post-Massification Stage]. Research in Higher Education. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, n.46, 1998.

_____ (Ed.). *University Reforms and Academic Govemance*: reports of the 2000 Three-Nation Workshop on Academic Governance. RIHE lnternational Publication Series. Hiroshima: Research Institute for Higher Education, Hiroshima University, n. 7, Mar. 2001.

BECHER, T. *Academic Tribes and Territories*. S.l.: Open University Press, 1989.

BEN-DAVID, J. *Centers of Learning*. New York: McGraw-Hill, 1977.

BOYER, E. L. *Scholarship Reconsidered*. S.l.: Garnegie Foundation of Advancement of Teaching, 1991.

CLARK, B. R. *Higher Education System in Cross National Perspective*. Los Angeles: University of California Press, 1983.

_____. *Place of lnquiry*. Los Angeles: University of California Press, 1995.

_____. Small Worlds, Different Worlds: the uniquenesses and troubles of American academic profession. DAEDARAS: *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, v. 126, n. 4, fall, 1997.

COUNCIL OF SCIENCE AND TECHNOLOGY/Human Resources Committee. *Policy for Jraining and Reserve of Research Human Resources so as to Promote lnternational Competitiveness* (in Japanese). Tokyo: Council of Science and Technology, 2003.

GIBBONS, M. et alii. *The New Production of Knowledge*: the dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. London: Sage

Publications, 1994.

GUMPORT, P. Universities and Knowledge: Restructuring the City of Intellect. In: BRINT, S. (Ed.). *The Future of The City of Intellect*: the Changing American University, Stanford: Stanford University Press, 2002. p.47-81.

KERR, C. *Higher Education Cannot Escape History*: issues for the twenty-first century, Albany: State University of New York, 1994.

MERTON, R. K. *The Sociology of Science*: Theoretical and Empirical Investigations, Chicago: Chicago University Press, 1973.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION. *Science and Engineering Indicators*, 2002, v. 2: appendix tables. Arlington: National Science Board, 2002.

TROW, M. *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*: policy for higher education. Paris: OECD, 1974.

UNIVERSITY COUNCIL. *21Seiki no Daigaku-zo to Kongo no Kaikakuhosaku nitsuite -Toshin* [University Image of 21st Century and Reform Planning Ahead –Proposal]. Tokyo: University Council,1998.

PERFIS DOS ORADORES

PROFESSOR MICHEL CROZIER

O Professor Michel Crozier é Diretor Emérito no Centro Nacional Francês de Pesquisas Científicas, onde fundou o Centro de Sociologia de Organizações em 1961, e Professor Emérito da Escola de Ciências Sociais na Universidade da Califórnia, Irvine. Ele obteve um doutorado em Direito na Universidade de Lille, na França, e um doutorado em Letras na Universidade de Paris, França.

O Professor Crozier publicou obras nas áreas de: administração pública; o estado; políticas públicas, organização, poder e pressão; políticas de ação coletiva; sociologia das organizações; mudança societária entre mercado e organização; gerenciamento pós-industrial; governabilidade das democracias; universidades públicas nos Estados Unidos; elites e sua incapacidade de fazer reformas; o fenômeno da burocracia; como reformar o Estado; avaliação de desempenhos pedagógicos de instituições acadêmicas; a crise da democracia; os funcionários públicos em ação; o mundo dos empregados de escritório. Dentre outras posições e títulos científicos obtidos, podemos ressaltar os seguintes: Membro da Academia de Moral e Sociologia; Sócio do Centro de Estudo Avançado nas Ciências Comportamentais, Universidade de Stanford; ex-Diretor do Centro Francês para as Organizações de Sociologia; ex-Presidente da Sociedade Francesa de Sociologia; Membro da Missão para Inovação e da Comissão de Reflexão sobre o Futuro da Universidade'; Faculdade New Asia, Hong Kong; Comandante da Ordem Nacional do Mérito; fundador e diretor do programa de graduação em sociologia, do Instituto de Estudos Políticos de Paris; co-fundador das revistas "Sociologia do Trabalho e os Arquivos Europeus de Sociologia"; o prêmio "Tocqueville" pelo conjunto de sua obra.

PROFESSOR MAURICE KOGAN

O Professor Maurice Kogan é Professor Emérito da Universidade do Governo de Brunei, Uxbridge, Middlesex, Reino Unido. Ele é o Diretor do Centro de Avaliação de Política e Prática na Universidade de Brunei, Uxbridge, Middlesex, Reino Unido. Ele foi galardoado com o título de Doutor Honorário em Economia, da Universidade de Hull, no Reino Unido,e de Doutor Honorário da Universidade de Brunei.

O Professor Kogan tem publicações nas áreas de: governo e política de educação; planejamento de política; a política de transformação educacional; processo e estrutura na educação superior; política de educação superior; avaliação e garantia de qualidade; responsabilização, pesquisa educacional e tendências de desenvolvimento; autonomia institucional; política social e valores da organização pública; reformas educacionais; inovação de currículo; gerenciamento institucional e profissionalismo do professor; aprendizagem ao longo da vida e relações de poder; política de ciência e política de saúde.

Dentre as posições e títulos científicos recebidos, podemos realçar: membro fundador da Academia das Sociedades Letradas para as Ciências Sociais; Sócio da Sociedade Real de Artes; Sócio da Sociedade para pesquisa em Educação Superior.

PROFESSORA AMINA MAMA

A Professora Amina Mama é Diretora do Instituto Africano do Gênero e é titular da cátedra de Estudos sobre o Gênero, na Universidade de Cape Town. Ela concluiu o seu doutorado em Psicologia Organizacional na Universidade de Londres.

A Professora Mama tem publicações nas áreas de: feminismo na África; violência contra mulheres negras; organizações e movimentos das mulheres; ciências sociais e a liberdade acadêmica na África; paz, recuperação e desenvolvimento no Chifre da África; pesquisa, política

de gênero e sociedade civil na Nigéria; militarismo, raça e subjetividade; diáspora do Caribe na Grã-Bretanha.

Seus interesses correntes incluem a política de gênero do militarismo e subdesenvolvimento; abordagens feministas de desenvolvimento para o desenvolvimento organizacional; educação superior; subjetividade e transformação social em contextos africanos.

Dentre as suas posições e títulos científicos, podemos salientar os seguintes: titular atual da Cátedra Príncipe Claus, da Universidade de Utrecht e do Instituto de Estudos Sociais; Membro do Conselho Diretor do Fundo Global para Mulheres, cidade de São Francisco, Califórnia; Membro do Conselho em Cape Technikon, Cape Town, África do Sul; Conselho de Diretores de Acra, Nairobi e Londres; Membro do Conselho do Instituto das Nações Unidas para a Pesquisa de Desenvolvimento Social (UNRISD); Comitê Científico do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciência Social na África; Conselho do Instituto para Estudos Africanos da Universidade de Gana; Conselhos Editoriais de Feminismo e Psicologia, Revista de Política Internacional Feminista; e de Psicologia Crítica; Conselhos Consultivos da Revista Internacional de Psicologia Crítica; Teoria Feminista; Revista Africana de Educação Superior e Meridiens.

PROFESSOR ROBERTO FERNÁNDEZ RETAMAR

O Professor Roberto Fernández Retamar é o atual Presidente da Casa das Américas em Havana; editor de sua revista homônima e Professor Emérito da Universidade de Havana, Cuba. Ele é detentor de títulos de Doutorados em Filosofia e Letras, e de Ciência Filológica, que também obteve na Universidade de Havana.

Suas publicações, especialmente constantes de obras poéticas e ensaios, estão relacionadas com as áreas de: poesia contemporânea cubana; vida e obra de José Martí; poesia espanhola e hispano-americana; história, crítica e teoria da literatura; vida intelectual no século XX; política mundial, sobretudo o anticolonialismo;

América Latina e civilização; relações entre a América Latina e os Estados Unidos.

Entre as suas posições e títulos científicos, podemos salientar as seguintes: Doutor *Honoris Causa* nas Universidades de Sofia e Buenos Aires; Oficial da Ordem das Artes e Letras de França; Sócio Putterbaugh da Universidade de Oklahoma; Membro da Academia Cubana da Linguagem; ex-Conselheiro Cultural de Cuba na França; fundador da União Nacional de Escritores e Artistas de Cuba, e de sua revista "Unión"; fundador do Centro de Estudos sobre Martí; representante da Assembléia Nacional Cubana e membro do Conselho de Estado Cubano.

PROFESSORA MALA SINGH

A Professora é Diretora Executiva do Comitê de Qualidade da Educação Superior, do Conselho de Educação Superior, África do Sul. Ela obteve o seu doutorado em Filosofia na Universidade de Durban-Westville, África do Sul.

A Professora Singh publicou obras nas áreas de filosofia política, filosofia africana, identidade, conhecimento e educação, e transformação na educação superior. As últimas incluem a política de pesquisa; prioridades de pesquisa; governança da universidade; o processo de transformação da Educação Superior na África do Sul; educação superior como público; administração do conhecimento; compartilhamento do conhecimento para a justiça social; formação do cientista social; a cultura de construção da qualidade na educação superior da África do Sul.

Dentre as posições e títulos científicos recebidos, podemos ressaltar os seguintes: Ex-Diretora Executiva da Divisão de Humanidades e Ciências Sociais da Fundação Nacional de Pesquisa; Membro do Comitê Científico da AAU (Associação das Universidades Africanas); Programa de Estudos sobre a Administração da Educação Superior na África; Membro da Comissão Internacional do Conselho para Credenciamento na

Educação Superior (CHEA); Membro do Grupo de Trabalho para o Fórum Global da UNESCO sobre Avaliação Internacional da Qualidade; Credenciamento e Reconhecimento de Qualificações.

PROFESSOR PAUL TIYAMBE ZELEZA

O Professor Paul Tyambe Zeleza é professor de Estudos e História Africana na Universidade do Estado de Pennsylvania. Ele obteve seu doutorado na Universidade de Dalhousie, Halifax, Nova Escócia, Canadá.

O Professor publicou obras nas áreas de: história econômica moderna da África; educação na África; universidades africanas no século XXI; mulheres nos Estudos Africanos; globalização e África; ciência e tecnologia na África; direitos humanos e desenvolvimento na África; liberdade acadêmica; produção, geração e consumo do conhecimento; a produção do conhecimento histórico; política econômica e ajustamento estrutural; o estado e a sociedade civil na África; autoritarismo e democracia na história africana; transição democrática na África; e cultura africana.

Dentre as posições e títulos científicos obtidos, podemos mencionar os seguintes: editor-chefe da Enciclopédia Africana de Ciências Sociais e Humanidades; editor associado do Dicionário da História das Idéias, em seis volumes, e autor de duas coleções de contos, cujo mais recente é intitulado "As Alegrias do Exílio: estórias e um romance, Carvão em Brasa"; membro dos conselhos editoriais de várias séries de livros e revistas científicas, inclusive a atual Série da Imprensa Universitária sobre História Africana e a Diáspora, além de uma dúzia de revistas científicas: Revista Internacional de Estudos Históricos Africanos; Revista Transafricana de História; Revista da Pesquisa e Desenvolvimento da África Oriental; Revista de Pesquisa em Ciência Social da África Oriental; Revista Africana de Política Externa; Afrika Zamani; A Revista de Toronto; África Feminista; Mawazo; Revista de Livros África; Estudos Comparativos da Ásia Meridional, África e Oriente Médio; e Revista de Educação Superior na África; e o vencedor do prêmio Noma de 1994 para os editores na África.