Diretrizes para o estudo histórico do ensino superior no Brasil *

Luiz Antônio Cunha

Neste texto, procuro refletir sobre o percurso do estudo histórico que deve acompanhar a própria caminhada do pesquisador na "construção" do seu objeto de investigação. Somente essa reflexão filosófica — metateórica — propicia a formulação de perguntas e o encontro de respostas a respeito do valor das diferentes formas de seleção, percepção e apresentação dos fatos, assim como das várias interpretações possíveis, das possibilidades e dos limites do conhecimento, da verdade e da objetividade.

Na explicitação dos procedimentos metodológicos que orientaram essas diretrizes, uma longa caminhada fez-se necessária. Foi facilitada, entretanto, pela obra de Adam Schaff, *História e verdade,*[1] de onde retirei (onde re-conheci) o núcleo das idéias que compõem o quadro de referência aqui exposto. Esse livro me serviu, também, de precioso guia no exame da bibliografia sobre o tema.

O primeiro passo da caminhada foi a apropriação da distinção que faz Hegel dos dois significados do termo história, distinção essa de grande utilidade para o enquadramento teórico-metodológico desenvolvido. Hegel diz que o termo história une o lado objetivo e o lado subjetivo, ao significar tanto *historia rerum gestarum* quanto *res gestae*. Este termo se refere às coisas feitas, ao processo histórico objetivo; aquele, ao processo subjetivo, à narração das coisas feitas.[2]

O positivismo e o idealismo comportam concepções opostas da história, orientadas por modelos também opostos do conhecimento. Para o seu entendimento, será útil essa distinção de Hegel.

* Este texto foi extraído da tese de doutoramento em educação apresentada à PUC/SP em abril de 1980, com o título *A Universidade crítica* — o ensino superior na República populista, elaborada com a orientação de Dermeval Saviani. Algumas modificações foram feitas, para o que contribuíram as críticas de Henrique Lima Vaz e Celso Beisiegel, este membro da banca examinadora. A intenção de publicar este texto fora do corpo da tese resultou do fato de a direção nela expressa ter presidido, implicitamente, outros estudos que venho fazendo sobre a história do ensino superior no Brasil, bem como sobre outros segmentos do aparelho escolar.

1 Schaff, Adam. *História e verdade*. Lisboa, Estampa, 1977.

2 Hegel, Friedrich. *Leçons sur la philosophie de l'histoire.* Paris, J. Vrin, 1967. p. 54-5. Hegel diz que essa distinção cabe na língua em que escreveu, o alemão. A transposição de sua distinção para o termo correspondente, na língua portuguesa, não me parece descabida, por comportar, *história,* como *Geschichte,* ambos os lados, o objetivo e o subjetivo.

A concepção positivista da ciência da história, elaborada em princípios do século XIX por Humboldt, Fustel de Coulanges, Acton e Ranke, entende que a história, no sentido de *res gestae*, existe objetivamente, em termos ontológicos e gnoseológicos, como uma estrutura dada de uma vez por todas. O expoente máximo da concepção positivista, Ranke, reagindo contra a história moralizante que imperava nas primeiras décadas do século passado, defendia que o historiador deveria mostrar o "sucedido como efetivamente sucedeu", uma expressão tomada como lema por toda uma escola.[3] Mas, sem se libertar de uma referência teológica, acreditava que a Divina Providência cuidaria do significado da história se ele cuidasse dos fatos (como efetivamente ocorreram). Na mesma direção, Acton orientava os colaboradores da primeira *Cambridge modern history* para que sua narração da batalha de Waterloo fosse de tal forma "objetiva" que satisfizesse a ingleses, franceses, alemães e holandeses.[4]

A relação cognoscitiva pressuposta por essa concepção é a do modelo mecanicista; o objetivo do conhecimento (a história como *res gestae*) é um produto pronto e acabado que atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito (o historiador) no qual imprime sua cópia fiel, só perturbada pelas diferenças individuais ou genéticas do aparelho perceptivo.

A sociedade cuja história se procura elaborar é vista como um todo harmonioso, do qual se afasta toda negatividade, a não ser como "desvio". O verdadeiro sentido do termo positivo, utilizado por Augusto Comte para batizar essa corrente de pensamento, está na oposição "às perigosas teorias *negativas*, críticas, destrutivas, dissolventes, subversivas, em uma palavra, *revolucionárias*, da Filosofia das Luzes, da Revolução Francesa e do Socialismo.[5]

Assim concedida a ciência da história, o papel do historiador, capaz de impedir a si próprio de influir na relação cognoscitiva e de ultrapassar e rejeitar os condicionamentos sociais de sua percepção, resume-se ao de um colecionador de fatos. A história (como *historia rerum gestarum*) nasceria espontaneamente da colheita e da ordenação de um número suficiente de fatos bem documentados.

Uma história da universidade brasileira orientada pelo positivismo apenas daria continuidade ao que fizeram Primitivo Moacir, que colecionou os documentos oficiais relativos à instrução pública,[6] e Ernesto de Souza Campos,[7] que fez uma

[3] Sérgio Buarque de Holanda, na introdução à coletânea de textos de Ranke que organizou (*L.von Ranke*, São Paulo, Ática, 1979), procurou mostrar, embora sem muito sucesso, que o significado dessa frase não era exatamente esse.

[4] Carr, Eduard H. *Que é história?* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976. p.13; Holanda, Sérgio Buarque de. op. cit. p.18.

[5] Lowy, Michel. *Método dialético e teoria política.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p.13.

[6] Moacir, Primitivo. *A Instrução e o Império.* São Paulo, Nacional, 1936-8. 3 v.; _____. *A Instrução e a República.* Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941-4. 9 v.

[7] Campos, Ernesto de Souza. *Educação superior no Brasil.* Rio de Janeiro, MES, 1940; _____. *Instituições culturais e de educação superior no Brasil.* Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1941.

crônica das instituições de ensino e pesquisa. Sem negar a importância técnica de tais procedimentos, num país onde a voracidade das traças compete com a incúria burocrática, a dissimulação ilustrada e a repressão policial na destruição dos documentos históricos, é preciso pedir algo mais do historiador. De que adiantaria juntar regulamentos, currículos, relatórios de diretoria de faculdades, estatísticas de candidatos, vagas, concluintes, plantas de edifícios, se não se souber quais os fatores que determinaram a gênese e o sentido das transformações do ensino superior?

Ao contrário do positivismo, que parte de um modelo mecanicista do conhecimento, o idealismo vai para o extremo oposto, pressupondo a predominância, se não a exclusividade, do sujeito que conhece na relação cognoscitiva. Enquanto que no modelo mecanicista o papel do sujeito é passivo, resumindo-se a receber as impressões deixadas pelo objeto, o idealismo defende um papel ativo para o sujeito que conhece, o qual percebe o objeto do conhecimento como sua produção. Neste modelo ativista, o objeto do conhecimento tende a desaparecer, ao mesmo tempo em que o sujeito que conhece cria, no processo de conhecimento, a realidade.

Quando essa teoria do conhecimento passa a orientar a reflexão sobre a história, esta é entendida como produto da atividade do sujeito que conhece – o historiador – sobre o passado, atividade essa na qual ele faz intervir suas preferências, opções pessoais e os condicionamentos sociais que sobre ele atuam.

No caso em questão, a história do ensino superior partiria de um modelo ideal (izado) de universidade, modelo este situado no passado, no futuro ou mesmo no presente. No pensamento sobre a universidade brasileira há paradigmas de valor para essas definições – Henrique de Lima Vaz, Darcy Ribeiro e Fernando de Azevedo –, embora apenas este último possa ser propriamente considerado historiador da educação escolar em nosso país.

Henrique de Lima Vaz busca na universidade medieval o sentido da missão da universidade contemporânea. Esta missão seria a de se constituir como "o lugar privilegiado da reflexão que se exerce sobre a própria visão do mundo: o lugar de uma filosofia em vital continuidade com a criação científica e com as realidades histórico-sociais que nela encontram sua mais alta expressão racional.[8] Embora a cultura contemporânea já não seja *universal*, como na Idade Média, mas *pluriversal*, constituída de uma constelação de universos culturais, impossíveis de serem reduzidos a uma unidade formal e ideológica, a universidade continuaria marcada pelo seu destino original de ser o lugar da produção e distribuição social da cultura superior, aquela que a sociedade reconheceria como a forma mais eficaz de mediação cultural.[9]

Darcy Ribeiro busca no futuro um modelo de universidade adequada a uma sociedade nova – uma utopia – cuja realização, no presente, permitiria a transfor-

8 Vaz, Henrique de Lima. *Cultura e universidade*. Petrópolis, Vozes, 1966. p.33.

9 Vaz, Henrique de Lima. Situação da universidade na cultura contemporânea. *Cadernos ABESC, 1* (1): 16, 1975.

mação do meio social existente na direção desejada. Essa antecipação da universidade futura é a *universidade necessária*, cuja finalidade consistiria na exploração, até o limite extremo, da "consciência possível" para o diagnóstico da universidade e da sociedade existentes e, a partir daí, para a formulação de uma estratégia de luta pelo desenvolvimento autônomo e auto-sustentado.[10]

Já Fernando de Azevedo não foi buscar no passado, nem no futuro, o modelo ideal(izado) de universidade, mas numa concepção supostamente realizada no presente, apenas deslocada no espaço.

No Inquérito sobre a Instrução Pública no Estado de São Paulo, promovido pelo jornal *O Estado de São Paulo*, em 1926, Fernando de Azevedo concebeu um projeto de política educacional que veio a orientar seu pensamento e sua prática política durante pelo menos quatro décadas.[11] No diagnóstico da situação então existente, tinha como referência a crise de hegemonia da burguesia a serviço de quem empenhava sua atividade intelectual. Os movimentos operários das duas primeiras décadas do século, principalmente dos anos 10, e os levantes militares, já nos anos 20, seriam sintomas de uma "desorganização social" para o que contribuía decisivamente a "desorganização da escola".[12] No império, teria havido um processo "espontâneo" de formação das elites culturais que estudavam no estrangeiro ou aqui mesmo, por sua própria iniciativa. Esse processo e essa "elite de valor" teria conseguido dar ao país um "regime de disciplina social" que já não existia, devido à emergência das massas no cenário político e aos novos problemas técnicos com os quais os governantes estariam se defrontando. A solução dessa crise estaria tanto na montagem de um amplo sistema de educação escolar massivo, quanto de um novo processo de formação de elites para a educação das massas e para a direção política. Nesse processo, a universidade deveria ocupar posição destacada.

Fernando de Azevedo foi buscar em Bréal o papel da universidade alemã do *presente* para nortear o *futuro* da universidade brasileira.[13] A universidade alemã já

[10] Ribeiro, Darcy. *A Universidade necessária.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p.17.

[11] Os resultados do inquérito e o projeto foram publicados em Azevedo, Fernando de. *A Educação na encruzilhada.* São Paulo, Melhoramentos, 1960.

[12] O pensamento de Fernando de Azevedo inspirou-se nas ideologias que vinham sendo veiculadas pelo jornal *O Estado de São Paulo*, elaboradas pelo seu grupo dirigente, em especial pelo diretor-proprietário, Júlio de Mesquita Filho. Para a verificação dessa filiação, vale a pena comparar a obra daquele autor com a de Mesquita, em especial *Política e cultura*, São Paulo, Martins, 1969; e A Crise nacional – reflexões em torno de uma data, *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 1975.

[13] Trata-se, provavelmente, de Michel Bréal. Este lingüista francês publicou o livro *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882, onde comenta problemas e soluções da escola na França, na Alemanha e na Bélgica. Ele não esconde a admiração pela escola alemã, principalmente pela universidade, à luz da qual julga impiedosamente a universidade francesa. Seria interessante verificar a influência da crítica desse autor sobre o pensamento de Fernando de Azevedo. Na minha leitura de Bréal, percebi possível influência no julgamento do resultado da ação educativa da universidade sobre toda a sociedade (o que teria propiciado à Alemanha coesão social suficiente para derrotar a França na guerra de 1870) e no elogio à articulação entre os diversos cursos e faculdades.

exerceria sobre toda a nação uma influência decisiva. Os cargos ocupados pelos antigos alunos na administração pública, nas profissões liberais e no jornalismo asseguraria para a universidade influência sobre as camadas populares. Por outro lado, como os professores primários teriam sido formados, se não pelas universidades pelos seus ex-alunos, aquela influência ficaria reforçada pela ação direta e sistemática da própria escola das massas.[14]

No Brasil, as instituições de ensino superior deveriam se colocar a serviço da formação das elites intelectuais voltadas para a pesquisa científica e o cultivo do saber desinteressado. Para tanto, impunha-se organizá-la conforme o "espírito universitário moderno", integrando num sistema único, mas sob direção autônoma, as faculdades profissionais (como as de medicina, engenharia, direito); os institutos técnicos especializados (como os de farmácia, odontologia); e os institutos de altos estudos (como as faculdades de filosofia e letras, de ciências matemáticas, físicas e naturais, de ciências econômicas e sociais, de educação etc.). O ensino superior no Brasil não teria, ainda, se desprendido dos limites estreitos da formação profissional: seus cursos só teriam como objetivo a preparação dos alunos para o desempenho de determinadas profissões. Além disso, o ensino se restringiria à transmissão da cultura que não contribuiu para elaborar nem desenvolver. Aqui está o germe da proposta que, em 1934, veio orientar a organização da Universidade de São Paulo. Após a insurreição de 1932, com a composição política das oligarquias paulistas com o poder central, Júlio de Mesquita Filho e Fernando de Azevedo elaboraram o plano da universidade para o governo estadual. A Universidade de São Paulo, criada em 1934, reunindo as escolas superiores existentes a outras, novas, deveria ter na futura Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras seu "coração": ela deveria ser o lugar onde se desenvolveriam os "estudos de cultura livre e desinteressada". Nela deveria funcionar uma espécie de curso básico, preparatório aos cursos de todas as escolas profissionais e aos seus próprios, além dos estudos e das pesquisas independentes de qualquer interesse prático-profissional imediato, apenas norteados pelos altos interesses da "cultura", da "civilização", da "Nação".

Na sua história da educação escolar no Brasil,[15] Fernando de Azevedo tomou como referência o antigo projeto educacional de 1926, acrescido das alterações ditadas pela conjuntura, como, também, das vicissitudes da realização desse projeto na Universidade de São Paulo, sujeito às deformações do radicalismo, dos

[14] Azevedo, Fernando de. op. cit. p.271.

[15] Azevedo, Fernando de. *A Cultura brasileira* — introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro, IBGE, 1943. Esta obra compreende três tomos. No primeiro tomo, "Os fatores da cultura", aborda: o país e a raça; o trabalho; as formações humanas; a evolução social e política; a psicologia do povo brasileiro. No segundo tomo, "A cultura", estuda: as instituições e crenças religiosas; as profissões liberais; a vida literária; a cultura científica; a cultura artística. No terceiro tomo, "A transmissão da cultura", focaliza: o sentido da educação colonial; as origens das instituições escolares; a descentralização e a dualidade de sistemas; a renovação e a unificação do sistema educativo; o ensino geral e os ensinos especiais. *A Cultura brasileira* foi escrita para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como introdução ao Recenseamento de 1940.

interesses corporativos dos professores e da ditadura de Vargas. Nesta história, o futuro do ensino superior no Brasil já dispensava a indicação de Bréal, pois a Universidade de São Paulo era vista como o futuro quase presente. Toda a história do ensino superior foi feita a partir desse presente, numa defesa do projeto original daquela universidade, paradigma a ser imitado pelas demais.

Esse estudo "interessado" de Fernando de Azevedo não lhe permitiu fazer uma apreciação coerente do sistema educacional que os jesuítas mantiveram no Brasil durante dois séculos. Ora ele é visto só pelo lado "negativo" de indutor do gosto pelos títulos acadêmicos; da cultura desvinculada do meio social; da educação apenas literária, desprovida de conteúdos técnicos e científicos; ora é encarado pelo lado "positivo" de formador sistemático de uma elite; de sua organização que ligava o ensino das primeiras letras ao curso de artes; dos métodos seguros e eficientes. Essa ambivalência não permitiu sequer a definição do que teriam sido os cursos de artes. Em certas passagens, eles são definidos como cursos meramente preparatórios aos da Universidade de Coimbra; em outras, como cursos destinados apenas à formação de sacerdotes; em outras, ainda, como cursos superiores voltados para a formação de profissionais liberais. Assim, o autor nos faz crer que não existiram cursos superiores no Brasil até 1759, ao mesmo tempo em que reconhece sua existência em certos colégios jesuítas, brotos de universidades que a política pombalina arrancou. Essa ambigüidade se explica pelo próprio ponto de partida. Se os jesuítas organizaram um sistema escolar orgânico onde se ministrava o ensino "desinteressado" que Fernando de Azevedo reclamava desde 1926, eles não davam importância à ciência e à técnica, nem à escolarização das massas, nem era estatal o sistema. Essa ambigüidade continua quando analisa as repercussões da política pombalina no ensino e seus desdobramentos até a transferência da corte para o Brasil. A política educacional de Pombal teria destruído o sistema de educação colonial – jesuítico – sem nada colocar no lugar, só não havendo uma "fragmentação essencial de cultura", devido à persistência dos padrões da educação jesuítica, mesmo após a expulsão dos padres. O período que vai da expulsão dos jesuítas à vinda da corte é definido como de transição e decadência. Quanto a ele, o autor tem certeza: inexiste ensino superior no Brasil.

Este grau de ensino só veio a surgir, de fato e inequivocamente, com a política educacional do príncipe João. Sob a possível influência das "idéias da Revolução Francesa", imbuídas de preconceito antiuniversitário, foram criadas escolas superiores profissionais, destinadas à preparação de funcionários públicos. É interessante notar que a definição inequívoca do ensino superior joanino por Fernando de Azevedo resulta de tê-lo rejeitado completamente. As escolas de medicina e as academias militares nada tinham de semelhantes ao paradigma festejado: eram escolas isoladas, voltadas para a "utilidade prática e imediata", justamente a orientação dominante em 1934, contra a qual se tinha organizado a Universidade de São Paulo, maculada, também ela, por esse pecado original do ensino superior brasileiro pós-jesuítico.

A marca impressa no ensino superior durante o período joanino foi avivada no período do império quando se criaram as faculdades de direito e a escola de minas.

Esta, ao menos, teria tido uma característica que a distinguia das outras: o ensino da ciência e da técnica adaptado às condições do meio, livre da forma retórica e livresca, dominante desde os tempos da colônia.

Assim vinha evoluindo o ensino superior, expandindo-se nas primeiras décadas do período republicano segundo os padrões do ensino profissional e fragmentado. Universidade, só haveria a do Rio de Janeiro e a de Minas Gerais, meras justaposições de institutos isolados. E assim teria continuado, não fosse a "segurança e a largueza de vistas" de Francisco Campos, primeiro ministro da educação que, em 1931, elaborou o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando o sistema universitário como regra da organização do ensino superior. Estipulava, também, que uma das três unidades que comporiam o núcleo de qualquer universidade poderia ser a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, justamente a que viria a dar, segundo Francisco Campos, o caráter propriamente universitário ao conjunto, pois transcenderia os limites do interesse imediatamente profissional. O curso espontâneo da evolução do ensino superior estaria se desviando na direção do paradigma de Fernando de Azevedo. No quadro institucional aberto pelo Estatuto, foram criadas a Universidade de São Paulo, em 1934, e a do Distrito Federal, em 1935, inaugurando um novo período para o ensino superior no Brasil. Mas, novas frustrações vieram, pois essas universidades "tiveram sua evolução atropelada de dificuldades, em parte decorrentes da mentalidade utilitária e profissional, ainda dominante no sistema de ensino superior, e em parte resultantes do próprio 'clima histórico' em que nasceram".[16]

As sucessivas edições de *A Cultura brasileira*, quando atualizadas, estendem a mesma análise. O autor acrescentou pontos positivos na evolução do ensino superior, que o fazem aproximar-se do modelo ideal(izado), como a criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica; e pontos negativos, que o afastam, como a proliferação de faculdades de filosofia, ciências e letras nas décadas de 40 e 50.

Tudo somado, a história do ensino superior brasileiro de Fernando de Azevedo segue os padrões tradicionais do idealismo: falando da Colônia, do Império, da Primeira República ou do Estado Novo, ele está tratando, de fato, do momento presente, da insuficiência da realização do modelo de ensino superior na Universidade de São Paulo. A história do ensino superior é, assim, a história da sua própria *carência*: da ausência da universidade como forma de organização e do ensino e da pesquisa desinteressados como atividades que a caracterizam.[17]

O método utilizado por Fernando de Azevedo para escrever a história do ensino superior no Brasil é o que Schaff chama de *presentismo*, aquela vertente do idealismo que projeta o presente sobre o passado.

16 Azevedo, Fernando de. *A Cultura brasileira*. São Paulo, Melhoramentos, 1958. v. 3, p.188. Chama a atenção o autor ter citado Francisco Campos, um dos principais artífices do regime autoritário, para lamentar a crise da democracia, sem a qual a ciência não poderia progredir. Veja, a propósito, especialmente a p.252.

17 Essa forma de pensar o ensino superior é bastante difundida no Brasil. Para uma visão panorâmica, consultar Cunha, Luiz Antônio. Análise do pensamento sobre o ensino superior no Brasil, *Síntese*, (13), abr./jun. 1978.

Para este autor, Hegel foi um precursor do presentismo, pela diretiva que dava a uma das maneiras de se fazer a história refletida/refletora:[18] a *história pragmática* consiste em reflexões sobre o presente com materiais do passado, dando à narração do passado a "animação" do presente. Ela é feita, notadamente, por reflexões e ensinamentos morais destinados ao uso dos contemporâneos, mas com a elaboração dos eventos passados. Hegel reconhece que essa diretiva se contrapõe à positivista, como se depreende da passagem seguinte: "os materiais são acessíveis a todo historiador; cada qual pode se considerar apto a ordená-los e elaborá-los, fazendo valer seu espírito como espírito dos diversos períodos. Fatigado de tais idéias refletoras, voltou-se freqüentemente à imagem de um evento descrito em todas as suas faces. Estas imagens têm, de certo, algum valor, mas não nos dão nada além de materiais. Nós, alemães, nos contentamos com isso; mas os franceses imaginam com espírito um tempo presente e depois referem o passado às condições presentes."[19]

Schaff diz que Hegel foi um precursor inesperado do presentismo, porque o idealismo absoluto que marca a totalidade de seu pensamento contradiz a concepção de que a história é a projeção do presente sobre o passado.

Se Hegel foi esse "precursor inesperado", Benedetto Croce foi, para Schaff, o "pai" do presentismo. "O que em Hegel não é mais do que idéias deixadas em esboço, sem laços de coerência com a totalidade da sua obra, torna-se em Croce um sistema coerente de reflexões idealistas sobre a história, fazendo deste filósofo o pai espiritual do presentismo inteiramente baseado na tese de que a história é o pensamento contemporâneo projetado no passado."[20]

Para Croce, a história (enquanto *res gestae*) é história do espírito, o qual se faz transparente a si mesmo como pensamento na história (enquanto *historia rerum gestarum*).[21] Um fato é histórico quando é pensado, pois nada existe fora do pensamento. Por outro lado, fato não histórico seria um fato não pensado, logo inexistente.[22] Além do pensamento não há coisa alguma: o objeto natural torna-se um mito quando afirmado como objeto.[23]

[18] Nas suas *Lições sobre a Filosofia da História*, Hegel distingue três gêneros: a *história original*, que consiste na descrição das ações, dos eventos e das situações que se desenvolvem diante dos olhos do historiador; a *história refletida/refletora*, que não se refere à época em que o historiador vive, mas sua narração, pelo espírito, ultrapassa o presente; e a *história filosófica*, que se preocupa com a refutação das idéias falsas sobre o fim, os interesses e os métodos da história, assim como sua relação com a filosofia. Esses gêneros estão articulados de forma que a história refletida/refletora se beneficie dos materiais da história original e a história filosófica, da história refletida/refletora.

[19] Hegel. op. cit. p.21. Se Hegel reagia à tradição positivista fincada por Humboldt, na Alemanha, incentivando, em decorrência, a história pragmática, ou moralizante, Ranke veio a reagir a esta e levar ainda mais longe o ideal da história factual.

[20] Schaff, Adam. op. cit. p.103.

[21] Croce, Benedetto. *Teoria e storia della storiografia.* Bari, Laterza, 1920. p.27.

[22] Id. ibid. p.95.

[23] Id. ibid. p.118.

A diretiva presentista que, em Hegel, valia apenas para a história pragmática – *uma* das maneiras de *um* dos gêneros de história – foi estendida por Croce a diretiva geral, a ponto de afirmar que "toda verdadeira história é história contemporânea".[24] A contemporaneidade deixa de ser característica de uma modalidade de história (como em Hegel), para se tornar característica intrínseca de toda história: "Se a história contemporânea salta diretamente da vida, também diretamente da vida surge aquela que se chama não-contemporânea, porque é evidente que só um interesse da vida presente pode nos levar a indagar um fato passado; o qual, portanto, enquanto se une com um interesse da vida presente, não responde a um interesse passado, mas presente."[25]

Não se deve pensar que Croce despreza os materiais históricos. Para ele, uma história elaborada sem relação a documentos seria inverificável. E sua realidade está justamente na verificabilidade.[26] A verificação, entretanto, é sempre interior à própria história: "As notícias atestadas e tidas por verdadeiras são para nós um estímulo, no sentido mais profundo, e um enriquecimento daquilo que encontramos com a análise interna e com a meditação, e uma verificação ou reprovação não negligenciável dos nossos pensamentos, especialmente quando, espontaneamente, as notícias verdadeiras e as notícias atestadas concordam com elas.[27] O critério para se dizer quais documentos ou notícias são importantes é a própria seleção, condicionada pelo conhecimento da situação na qual se encontra, das necessidades práticas e científicas de um determinado momento.

Assim concebida, não se poderia dizer que existe *uma* história, mas várias, tantas quantas forem os espíritos que as criam. Não só cada época teria sua própria visão da história – sua própria história – como cada nação, cada classe social, cada historiador, enfim. Se são assim variadas as histórias, como avaliá-las? Como distinguir o falso do verdadeiro? A atividade filosófica pode ajudar nessa tarefa. Como momento metodológico da história, a filosofia consiste na "elucidação das categorias constitutivas dos juízos históricos, ou seja, dos conceitos diretivos da interpretação histórica".[28] Além disso, só resta a possibilidade de julgar verdadeira uma história quando ela corresponde aos interesses de cada época, cada nação, cada classe social, cada historiador, o que equivale a retirar da história o estatuto de ciência negado, aliás, explicitamente por Croce. Sendo verdadeiras histórias diferentes e mesmo contraditórias, perde-se a objetividade do conhecimento, assim como a própria concepção de verdade objetiva.

Na filosofia de Croce, o pensamento filosófico não é concebido como desenvolvimento de pensamento a pensamento, mas como pensamento da realidade histórica. É isso que explicaria, para Gramsci, sua popularidade entre os filósofos anglo-saxões, os quais "têm preferido sempre as concepções do mundo que não

24 Id. ibid. p.4.
25 Id. ibid. p.4.
26 Id. ibid. p.6.
27 Id. ibid. p.124.
28 Id. ibid. p.136.

se apresentam como grandes e confusos sistemas, mas como expressões do senso comum integrado pela crítica e pela reflexão, como soluções de problemas morais e práticos".[29]

Dois filósofos anglo-saxões, um inglês, Robin George Collingwood,[30] outro norte-americano, John Dewey,[31] desempenharam importante papel na difusão do pensamento de Benedetto Croce nos meios acadêmicos de seus países. A filosofia croceana da história serviu para eles como matriz geradora tanto de um ativismo subjetivista (Collingwood) quanto de um ativismo objetivista (Dewey).

Apesar da influência direta de Croce sobre o presentismo norte-americano, este não subscreveu todas as teses do "pai" espiritual dessa corrente. Enquanto o aspecto ontológico do presentismo (o idealismo) é central no pensamento de Croce, Dewey e seus seguidores não tratam dele ou, então, admitem a objetividade do processo histórico (da história como *res gestae*), mantendo o pressuposto gnoseológico do idealismo. O objetivo-ativismo dos teóricos norte-americanos, mesmo admitindo a distinção entre a história enquanto *res gestae* e *historia rerum gestarum*, consideram a primeira como termo passivo na relação cognoscitiva, massa inerte a ser livremente modelada pelo historiador.

Embora tenha seguido Schaff na colocação do caráter típico dos modelos de conhecimento da história, sinto a necessidade de tratar de uma corrente de pensamento à qual ele não deu importância mas que, no entanto, será útil para o enquadramento teórico-metodológico de Fernando de Azevedo e seu pensamento sobre a universidade brasileira. Trata-se do empirismo lógico, particularmente de seu maior representante, Karl Popper, autodenominado racionalista crítico.

A epistemologia de Popper toma a física, particularmente a física matemática como o paradigma das ciências. O conhecimento científico exigiria a suposição de que só se pode conhecer os fatos pela observação, mas Popper rejeita a lógica indutivista em proveito do dedutivismo; o cientista propõe enunciados e verifica, por meio da observação e do experimento, se eles satisfazem os requisitos da prática (dos experimentos ou das aplicações tecnológicas). Para que esse paradigma possa valer para as ciências sociais, Popper retoma o postulado da neutralidade axiológica do positivismo clássico. A ciência opera no âmbito dos fatos definidos pelas regularidades empíricas no mundo da natureza e da sociedade. Para a sociologia, enquanto "ciência fática", interessa conhecer apenas as conseqüências *involuntárias* da ação social. A ciência busca o conhecimento dos fatos, enquanto que nossas decisões operam no âmbito das regras e dos preceitos que regulam o comportamento humano, os quais só possuem validade mediante o reconhecimento do sujeito que atua em conformidade com essas regras e esses preceitos. Entre ser e dever ser, entre fato e valor, não há ponte que os ligue.

[29] Gramsci, Antônio. *A Concepção dialética da história.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.211.

[30] Collingwood, R. G. *A Idéia de história.* Lisboa, Presença, s.d.

[31] Dewey, John. *Logic – the science of inquiry.* New York, Henry Holtand, 1939.

A obra onde Popper desenvolveu sua concepção da história[32] foi escrita quando os ideais políticos por ele professados ruíam com os escombros da democracia burguesa. *A Sociedade aberta e seus inimigos*, escrita entre 1938 e 1943, quando o fascismo estendia suas garras sobre toda a Europa, tem no marxismo e no fascismo seus principais oponentes. O pensamento de Platão teria fornecido a base para a proposta regressivo-tribalista do fascismo, enquanto o pensamento de Hegel e Marx, para a proposta historicista, uma e outra conduzindo a práticas políticas autoritárias. Os inimigos da sociedade aberta, os totalitarismos (o marxismo e, em segundo plano, o fascismo) estariam baseados na certeza da existência de leis inexoráveis que governariam o processo histórico em direção a uma situação positiva futura, em nome da qual seria legítimo o sacrifício da geração presente.

Popper define o fato histórico e a descrição resultante de sua ordenação conforme os ditames do positivismo clássico: os fatos e as descrições podem ser absolutamente verdadeiros ou falsos. Mas, termina aí sua identidade com aquela corrente. Ele não aceita a possibilidade de "descobrir" leis históricas pois "a história não tem qualquer significação".[33] Não há história da humanidade nem é possível fazer uma, pois o domínio dos fatos é infinito, o que obriga o historiador a selecionar uma parte deles. O que é possível é fazer um número infinito de histórias de cada um dos infinitos aspectos da vida humana. Uma história concreta da humanidade teria de abranger a história de todos os homens, o que é impossível. Assim, está fora de cogitação uma história do passado como efetivamente ocorreu, como defendia Ranke um século atrás.

A partir daí, as proposições de Popper se inclinam para o idealismo até se confundirem com o presentismo em termos de concepção do conhecimento histórico. Diz ele "embora a história não tenha fins, podemos impor-lhes esses fins nossos; e embora a história não tenha significação, podemos dar-lhes uma significação".[34] A idéia de objetividade, valor por excelência da ciência, é inaplicável à história, a qual só pode ser concebida em termos de *historia rerum gestarum*, nunca em termos de *res gestae*.

Dessa maneira, Popper nega estatuto científico à história. A ciência opera com fatos verificáveis, livre de valores (a não ser os imanentes à própria ciência, como a objetividade); a história só opera com valores orientadores de nossas decisões. Mesmo estudando o passado, o historiador está constantemente tomando decisões a partir dos valores vigentes em sua própria época, a partir dos problemas de sua geração: "como cada geração tem seus próprios problemas e dificuldades e, portanto, seus próprios interesses e pontos de vista, daí se vê que cada geração terá direito a encarar e a reinterpretar a história à sua maneira".[35]

[32] Popper, Karl. *A Sociedade democrática e seus inimigos*. Belo Horizonte, Itatiaia, 1959. O tradutor brasileiro fez corresponder *Offene Gesellschaft* a "sociedade democrática", enquanto essa expressão era traduzida, em outras línguas, para *open society, sociedad abierta* etc. A segunda edição brasileira, da Universidade de São Paulo, 1974, corrigiu esse lapso, tornando o título da obra *A Sociedade aberta e seus inimigos*.

[33] Id. ibid. p.494.

[34] Id. ibid. p.503.

[35] Id. ibid. p.492.

Com base nos valores de sua época, melhor dizendo, nos defendidos por certa corrente de pensamento, em sua época – o liberalismo burguês – Popper propõe, como princípio capaz de conferir significação à história universal, a autoliberação através do conhecimento. Para tanto, propõe que se decida agir *como se* a sociedade estivesse se desenvolvendo desde uma situação alienada (sociedade fechada) na direção de uma situação emancipada (sociedade aberta).

Mas, o pensamento de Popper é basicamente contraditório, como mostrou Adorno: "Popper postula uma sociedade 'aberta'. Sua idéia contudo contradiz o pensar regulamentado, não aberto, postulado por sua lógica científica como 'sistema dedutivo'."[36]

Contradição análoga se encontra no pensamento de nosso historiador maior do ensino superior.

Ao mesmo tempo em que o idealismo (o presentismo) servia a Fernando de Azevedo para defender um modelo ideal(izado) de universidade, o positivismo servia-lhe para desautorizar as "interferências irracionais" dos agentes sociais que inviabilizavam a universidade – a de São Paulo, especificamente – voltada para o cultivo do saber livre e desinteressado.

A força dos interesses dos professores das escolas profissionais, temerosos de perderem poder com a transferência das cadeiras básicas para a nova unidade, fez com que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transformasse em mais uma escola profissional, fundindo-se com a Faculdade de Educação no intento de preparar professores para as escolas secundárias. Além disso, o "desinteresse profissional" do "coração da universidade" não deixou de ser invadido por outros interesses, não menos nocivos para o projeto de Fernando de Azevedo: a radicalização política que opunha a Aliança Nacional Libertadora à Ação Integralista Brasileira, fazendo com que a cultura deixasse de ser (supostamente) livre e passasse a ser colocada a serviço das ideologias políticas.

Nas conferências proferidas na Universidade de São Paulo, no período imediatamente anterior ao golpe de 1937, Fernando de Azevedo travou uma luta sistemática contra o radicalismo político, tornando suas influências positivistas bastante claras.[37] A concepção de Durkheim, vendo na educação, particularmente na escola, um poderoso instrumento de combate à anomia foi habilmente articulada com a concepção de Pareto a respeito da circulação das elites. Na sua obra de 1940, sobre a teoria sociológica da educação, a orientação positivista ficou ainda mais à mostra.[38] É a obra de Durkheim que dá unidade a 22 capítulos que procuram abranger todos os aspectos do processo de socialização definido, segundo

36 Adorno, Theodor. Introdução à controvérsia sobre o positivismo na sociologia alemã. In: Benjamim, Walter et alii. *Textos escolhidos.* São Paulo, Abril Cultural, 1975. p.257 (Coleção Os Pensadores, v. 48).

37 Azevedo, Fernando de. *A Educação e seus problemas.* São Paulo, Nacional, 1946.

38 Azevedo, Fernando de. *Sociologia educacional.* São Paulo, Melhoramentos, 1940.

a ótica positivista, como a ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens, para adaptá-las àquelas e, em conseqüência, ao meio físico e social. O que dá estatuto científico à sociologia educacional é a possibilidade de a educação ser tratada como um fato social, isto é, como coisa que aí está, independente dos valores, das crenças e das posições do sociólogo. O papel deste resume-se na observação das regularidades do processo de socialização de modo a elaborar leis que regem o fenômeno, a fim de fornecer meios para melhor orientá-lo no sentido da busca da coesão social, ameaçada por processos "desintegradores". No julgamento de Roger Bastide, sociólogo francês contratado para integrar o corpo docente da recém-criada Universidade de São Paulo, Fernando de Azevedo teria escrito, no sentido durkheimiano, a obra à qual o chefe da escola positivista da sociologia da educação havia dado apenas o prefácio . . .[39]

O ecletismo da obra de Fernando de Azevedo fez com que ela servisse de matriz fértil para diferentes reconstruções da história recente da educação escolar no Brasil, elaboradas segundo orientações estranhas ao pensamento desse autor.

Dois livros são particularmente elucidativos dessa surpreendente filiação.

Na sua *História*, José Antônio Tobias[40] combina os resultados do estudo presentista de Fernando de Azevedo com a defesa do perenealismo e da política educacional do regime autoritário instituído em 1964, o qual teria trazido a Ordem para dentro da escola, ameaçada pela "socialização social-radical", propiciada pela pedagogia da escola nova e pela militância de professores e estudantes.

Já Lauro de Oliveira Lima, em suas *Estórias*,[41] articula a análise de Fernando de Azevedo com a crítica da política educacional que Tobias defende, não escondendo a defesa de seu próprio projeto educacional, uma das versões modernizantes do ensino secundário que acabaram por definir a reforma do ensino de 1º e 2º graus, de 1971.

Uma história da educação escolar, elaborada segundo a concepção idealista ou de acordo com a concepção positivista, não atende às exigências do trabalho científico. Os idealistas, desprezando a força da realidade, privilegiam o papel do historiador na conformação do passado. Os positivistas, por sua vez, empenhados em dissimular as contradições sociais e elidir o papel do pensamento como força social (no fundo, esconder a própria luta de classes) tentam impor ao historiador uma visão unilateral dos fatos, o que, paradoxalmente, não deixa de ter um conteúdo idealista . . .

A rejeição dos modelos positivista e idealista do conhecimento não implica, entretanto, o desconhecimento de que um e outro contêm aspectos parcialmente

[39] Essa proclamação foi transcrita no prefácio à 2ª edição revista e ampliada de *Sociologia educacional*, 1850.

[40] Tobias, José Antônio. *História da educação brasileira*. 2. ed. São Paulo, Juriscredi, s.d.

[41] Lima, Lauro de Oliveira. *Estórias da educação no Brasil: de Pombal a Passarinho*. Brasília, Ed. Brasília, 1974.

válidos, os quais cumpre aproveitar. Não se trata de tentar o impossível – conciliar os dois modelos – mas de os superar, incorporando seus elementos válidos numa síntese dialética. Para isso, é preciso reconhecer a procedência da colocação dos positivistas quanto à existência objetiva do processo histórico (história como *res gestae*), independente do historiador; ao mesmo tempo, é preciso reconhecer a procedência dos argumentos que os presentistas levantam contra os positivistas, mostrando o caráter ativo e interessado de todo historiador, de sua inevitável tomada de partido na elaboração da ciência da história (*historia rerum gestarum*).

Estou consciente das dificuldades dessa síntese, assim como de sua não aceitação por importantes correntes de pensamento no próprio âmbito da concepção dialética da história. Gramsci, particularmente, não aceitaria esse intento, a julgar pela crítica feroz que faz da concepção do mundo objetivo, para ele um mito religioso. O mundo objetivo seria o mundo criado por Deus *antes* do homem. Essa seria uma "subjetividade" afirmada como "objetiva".[42] Em que pese a argumentação sedutora de Gramsci, influenciada, nesse ponto, pelo pensamento de Croce, só a considero válida para *um* tipo de concepção do mundo objetivo, justamente aquela que permanece na fase da astronomia ptolomaica, como ele próprio a chama.

O intento de Schaff é captar numa teoria coerente e não contraditória a tese sobre a história considerada como um processo objetivo que se produziu no passado – e que nós estudamos – e a tese sobre o conhecimento histórico encarado não como uma contemplação passiva, mas como um processo objetivo e ativo.[43]

Ao invés de privilegiar um dos termos da relação cognoscitiva, o objeto, como faz o positivismo, ou o sujeito, como faz o idealismo, propõe estabelecer, como princípio, sua interação: tanto o sujeito quanto o objeto têm existência objetiva e real, atuando um sobre o outro.

Schaff vai ao encontro da antropologia de Marx, sintetizada na Tese VI contra Fuerbach, a qual concebe o homem como o conjunto das relações sociais. Isso significa que o sujeito individual do conhecimento não é concebido em termos abstratos, mas concretos. O conhecimento se processa através da mediação da linguagem e do aparelho conceitual nela inserido, socialmente determinados, assim como dos valores que presidem nossos julgamentos e nossas opções, marcados por caracteres de classe. Todas as mediações têm um caráter não individual (não subjetivo, na acepção tradicional do termo), pois são socialmente (objetivamente) produzidas. A formulação da Tese VI se enriquece com a da Tese V, que coloca a atividade do sujeito como atividade prática de transformação da realidade apreendida, deixando o conhecimento de ser visto como uma atividade contemplativa, uma ficção especulativa, para assumir seu lugar como momento da práxis humana a qual mediatiza, por sua vez, o próprio processo de conhecimento.

Assim entendido, o conhecimento é um processo subjetivo-objetivo: não só o objetivo atua sobre o sujeito, como este – dotado, também, de existência socialmente determinada – atua sobre o objeto em termos teórico-práticos.

42 Gramsci, Antônio. op. cit. p.69-70.

43 Schaff, Adam. op. cit. p.126.

Desta maneira, a concepção dialética do conhecimento recupera a noção de verdade própria do realismo clássico para o qual a questão da verdade/falsidade se coloca para uma proposição: é verdadeira a que está conforme o objeto real a que se refere. Assim, a verdade é sempre objetiva, pois a proposição que se pretende verdadeira procura conhecer uma realidade objetiva, numa relação cognoscitiva também objetiva. Por essa razão, colocando-se como questão no interior de um *processo* (o do conhecimento), a verdade só pode ser entendida em termos dinâmicos: a verdade é um processo, um devir. "O conhecimento é (. . .) um processo infinito, mas um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento.[44] Nesse processo infinito, o conhecimento tende para a verdade total, absoluta. As verdades parciais não são erros; são incompletas, e nem por isso perdem sua objetividade. Como diz Carr, "o absoluto na história não é algo no passado de onde partimos; não é algo no presente, pois todo pensamento presente é necessariamente relativo. É algo ainda incompleto e em processo de vir a ser — algo no futuro em direção do qual nos movemos, que só começa a tomar forma à medida que nos deslocamos em sua direção, ao nos movermos, e segundo o qual, na medida em que avançamos, moldamos gradativamente nossa interpretação do passado. Esta é a verdade secular por trás do mito religioso de que o sentido da história será revelado no Dia do Juízo Final".[45]

Como fica, então, a questão da objetividade do conhecimento?

Aceitando o caráter objetivo-subjetivo do processo de conhecimento, Schaff vê um falso problema na interferência dos interesses e idiossincrasias do sujeito individual. "O verdadeiro problema — diz ele — consiste em compreender o seu papel, porque é apenas nesta condição que se pode reagir eficazmente contra as deformações potenciais, disciplinar de certa forma o fator subjetivo no conhecimento."[46]

O conhecimento tem sempre um caráter de classe, é sempre um conhecimento de classe. Por isso, ele tem na posição de classe do sujeito que conhece uma condição necessária (mas não suficiente) da verdade. Como diz Schaff: "Inconscientemente na maior parte dos casos, mas por vezes de uma maneira plenamente consciente, os membros e os partidários da classe colocada objetivamente em situação revolucionária, cujos interesses coletivos e individuais coincidem com as tendências de desenvolvimento da sociedade, escapam à ação dos freios psíquicos que intervêm na percepção cognitiva da realidade social; ao contrário, os seus interesses concorrem para a acuidade da percepção dos processos de desenvolvimento, dos sistemas de decomposição da ordem antiga e dos sinais precursores da ordem nova da qual esperam a vinda. A sua percepção e a ideologia que serve de fundamento teórico à sua ação social são o reflexo verdadeiro, adequado, da

44 Schaff, Adam. op. cit. p.90-1.
45 Carr, Eduard H. op. cit. p.102.
46 Id. ibid. p.271.

realidade, porque não se chocam contra os obstáculos gerados por um condicionamento social determinado. (. . .) Em contrapartida, os membros da classe colocada objetivamente numa situação anti-revolucionária, por causa do conflito que opõe os seus interesses coletivos e individuais às tendências objetivas do desenvolvimento social, sofrem a ação de mecanismos de travagem de todo o gênero na sua percepção da realidade social; a sua situação social obriga-os a entrincheirar-se em posições conservadoras de uma imagem deformada desta realidade."[47] Na sociedade capitalista, o proletariado, como classe revolucionária, tem as condições objetivas para que a interferência de sua ideologia no processo de conhecimento produza um conhecimento verdadeiro, embora parcial. O conhecimento condicionado pelos interesses de classe do proletariado não é perfeito, verdadeiro em termos absolutos. Verdadeiro e superior, mas parcial, por definição, ele permite uma maior apreensão da realidade objetiva, bem como a orientação correta da prática política dessa classe.

A parcialidade proveniente das posições de classe é o principal fator subjetivo interveniente na relação cognitiva na sociedade capitalista, mas não é o único. O conhecimento produzido numa sociedade sem classes também é parcial, embora tenha condições objetivas (sociais) para apresentar maior grau de verdade.

Mas, é preciso não confundir a diretiva particular, válida para uma situação histórica concreta (adotar as posições de classe do proletariado), com a diretiva universal da possibilidade de superação, como processo, do fator subjetivo. É nesse sentido que Schaff dá seu depoimento: "O marxista tendo como objetivo a verdade objetiva, realiza-o através da superação dos seus limites cognitivos, inclusive dos limites ligados ao ponto de vista da classe que adota."[48]

Para o materialismo dialético, é social tanto a origem do fator subjetivo quanto o processo de superação de seu efeito deformante no processo de conhecimento: a consciência teórica do caráter limitado e socialmente condicionado do conhecimento é trazida ao sujeito de fora dele, como saber socialmente constituído. É através da educação (no sentido lato) e da crítica científica — produzidas na e para a luta de classes — que esse saber socialmente constituído (objetivo) chega ao sujeito (torna-se subjetivo).

Essa teoria do conhecimento acarreta implicações decisivas para o estatuto ontológico e gnoseológico do fato histórico, assim como a concepção dialética da história leva à necessidade de se reescrevê-la continuadamente.

É desses pontos que vou tratar em seguida.

[47] Schaff, Adam. op. cit. p.166. Essas colocações de Schaff foram criticadas por Michael Lowy por ter subestimado a especificidade do ponto de vista do proletariado, com relação ao das classes revolucionárias do passado, no tocante à construção da ciência. Para este autor, o interesse de classe do proletariado é a abolição de toda dominação de classe, razão por que sua ideologia tem a possibilidade objetiva de ser transparente. Além do mais, o conhecimento objetivo da realidade é condição necessária de sua prática revolucionária. A burguesia ascendente, ao contrário, precisou dissimular seus interesses de classe sob a capa dos "direitos naturais" ou dos "princípios eternos da Liberdade e da Justiça", além do que alcançou o poder mais pela "astúcia da razão" do desenvolvimento econômico-social do que pela compreensão clara do processo histórico. Lowy, op. cit. p.34-5.

[48] Schaff, Adam. op. cit. p.288.

Chama-se *fato* toda manifestação da vida social do homem, todo acontecimento que se deu efetivamente no passado. O fato não é simples, mas complexo: é "síntese de múltiplas determinações", é fragmento de uma totalidade à qual está ligada por uma quantidade infinita de fios. Se o fato não é simples, o historiador está interessado em simplificá-lo para abstrair os pormenores sem importância para simplificar a própria narrativa. Mas, o que tem importância num dado contexto? Isso dirá a teoria do historiador. É ela que vai permitir a seleção de certos fatos, dentre a infinidade dos acontecidos e, nestes, quais as ligações que lhes dão sentido. Dessas operações resulta o *fato histórico*, não como ponto de partida, mas ponto de chegada, como resultado de uma elaboração.

É preciso, entretanto, não confundir o caráter pré-concebido da teoria com a arbitrariedade individual defendida pelo ativismo, objetivista ou subjetivista. A distinção de Schaff é, também aqui, preciosa. "Quem decide portanto da importância a atribuir aos fatos? Evidentemente, o homem que estuda o processo histórico, o historiador. Mas este ato não é de modo nenhum a expressão da arbitrariedade individual, do puro subjetivismo e do capricho do indivíduo. Porque o nosso historiador é ele próprio um 'produto' social, foi igualmente formado no espírito de uma teoria e é dela o expoente. A seleção dos fatos é portanto função do contexto histórico do historiador, da teoria que ele aplica e que é um fato social. É precisamente neste sentido que a teoria precede os fatos."[49]

Na síntese de Lucien Febvre, "de fato, a história é escolha. Não arbitrária. Préconcebida, isso sim".[50] Carr constrói uma imagem muito sugestiva desse caráter necessariamente pré-concebido dos fatos históricos, ao associar o historiador ao pescador. Diz ele: "Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa – fatores esses que são naturalmente determinados pela qualidade dos peixes que ele quer pegar."[51]

Partindo-se, então, das fontes que revelam os acontecimentos do passado, constroem-se os fatos históricos, conforme critérios teóricos prévios. Mas, não basta conhecer fatos isolados. O historiador busca conhecer os processos históricos na sua totalidade. Estes só podem ser conhecidos pela mediação de suas partes – os fatos históricos – os quais só ganham inteligibilidade quando postos em relação ao todo.

Podem ser fatos históricos tanto os elementos da *res gestae* como da *historia rerum gestarum*. Os idealistas enfatizam estes últimos e os materialistas, os pri-

[49] Id. ibid. p.223-4.

[50] Febvre, Lucien. Contra a história historicizante. In: Mota, Carlos Guilherme, org. *Febvre*. São Paulo, Ática, 1978. p.106. No livro de Febvre aparece a expressão *preconcebida*. Ao modificar a grafia, busquei distinguir o conteúdo corrente deste termo (sinônimo, aliás, de arbitrária), permanecendo fiel entretanto, ao pensamento do autor.

[51] Carr, Eduard H. op. cit. p.24.

meiros. Trata-se apenas de uma questão de ênfase, pois os materialistas reconhecem que uma asserção relativa a um fato histórico (no sentido de *res gestae*) pode tornar-se um fato histórico se influiu, de alguma maneira, no curso da história.

Assim, do ponto de vista de seu estatuto ontológico, o fato histórico é um fragmento da realidade objetiva reelaborado no curso da investigação; do ponto de vista de seu estatuto gnoseológico, é produto da interação específica sujeito-objeto.

A concepção dialética incorpora, reelaborado, o princípio presentista da necessidade de se reescrever continuadamente a história, partindo do momento presente.

Essa concepção não vê na atividade do sujeito a única razão para repensar a história a partir do presente. Ela vê nos processos que governam a realidade objetiva a razão para o movimento retroativo do intelecto. Ao contrário do presentismo, a concepção dialética da história retira da lógica mesma do processo histórico (enquanto *res gestae*) os critérios que fazem o presente servir de ponto de partida para o estudo do passado.

Na *Introdução à crítica da economia política*, Marx mostra como só o desenvolvimento histórico de certas relações sociais pode permitir perceber relações passadas: "A sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção. As categorias que exprimem suas relações, a compreensão de sua própria articulação, permitem penetrar na articulação e nas relações de produção de todas as formas de sociedades desaparecidas, sobre cujas ruínas e elementos se acha edificada, e cujos vestígios, não ultrapassados ainda, leva de arrastão desenvolvendo tudo que fora antes apenas indicado que toma assim toda a sua significação etc." Continuando seu pensamento, Marx lança mão da teoria da evolução das espécies, de Darwin, em voga na época: "A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco. O que nas espécies animais inferiores indica uma forma superior não pode, ao contrário, ser compreendido senão quando se conhece a forma superior. A economia burguesa fornece a chave da Economia da Antigüidade etc."[52] Posteriormente, Marx explicou por que razão seus estudos tomavam a Inglaterra como principal ilustração da explanação teórica. Diz que estava interessado em descobrir e analisar as leis naturais da produção capitalista, as quais operam e se impõem com férrea necessidade. Para tanto, a escolha da Inglaterra era apropriada, pois os antagonismos sociais oriundos dessas leis estavam aí mais desenvolvidos, mais livres, portanto, das relações sociais e políticas próprias de modos de produção arcaicos. Estudando as leis naturais da produção capitalista no país onde essa produção estava mais desenvolvida, Marx poderia descobrir as leis que governam o desenvolvimento histórico, pois "o país mais desenvolvido não faz mais do que representar a imagem futura do menos desenvolvido".[53]

[52] Marx, Karl. Introdução (à crítica da economia política). In: Giannotti, José Arthur. org. *Karl Marx* — manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p.126.

[53] _____. *O Capital* (crítica da economia política). Prefácio da 1ª edição inglesa. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. v.1, p.5.

A Inglaterra foi, para Marx, aquilo que Florestan Fernandes chamou de *tipo extremo*, aquela situação onde o fenômeno investigado se realiza de forma mais intensa e acabada.[54]

Elaborando essas colocações de Marx, Schaff mostra como elas fundamentam a *predição* e a *retrodição* como operações do pensamento. "Se, conhecendo o estado prévio e as leis que regem o desenvolvimento de um dado domínio da realidade, podemos *prever* os acontecimentos futuros, podemos igualmente proceder de modo inverso: na base deste mesmo conhecimento, partindo do estado dado atualmente, podemos deduzir o que foi o passado."[55]

Outro imperativo que leva o historiador a partir do presente para a compreensão do passado resulta do caráter histórico dos próprios conceitos que emprega. Conceitos como indústria, imperialismo, Estado, desenvolvimento, revolução, nacionalismo, democracia, libertação e tantos outros, têm conotações definidas pelas condições sociais — presentes — das quais o historiador não pode se divorciar.[56]

Além disso, as próprias vicissitudes da história e do trabalho coletivo de narração histórica propiciam novos pontos de vista que levam à reelaboração continuada da história a partir de cada presente. Mais uma vez lanço mão das sugestivas imagens de Carr, agora da história como uma procissão em movimento.

"O historiador nada mais é do que um figurante caminhando com dificuldade no meio da procissão. E à medida que a procissão serpenteia, desviando-se ora para a direita e ora para a esquerda, algumas vezes dobrando-se sobre si mesma, as posições relativas das diferentes partes da procissão estão constantemente mudando, de maneira que pode perfeitamente fazer sentido coerente dizer, por exemplo, que nós estamos mais próximos hoje da Idade Média do que nossos bisavós estavam há 100 anos atrás ou que a época de César está mais próxima de nós do que a época de Dante. Novas perspectivas, novos ângulos de visão constantemente aparecem à medida que a procissão — e o historiador com ela — se desloca. O historiador é parte da história. O ponto da procissão em que ele se encontra determina seu ângulo de visão sobre o passado."[57]

Em termos de pesquisa histórica, portanto, o *depois* vem *antes*. Assim, a exigência metodológica da pré-concepção da universidade implica sua definição sem preconceito, uma distinção impossível de ser feita pelos positivistas.

Nessa perspectiva, o ponto de partida de minha história da universidade (enquanto *historia rerum gestarum*) é o ponto de chegada da história da universidade (enquanto *res gestae*).

54 Fernandes, Florestan. *Fundamentos empíricos da explicação sociológica*. São Paulo, Nacional, 1967. p.108. A denominação *tipo extremo* foi empregada para diferenciar esse procedimento metodológico de outros baseados em tipos, como o *tipo médio*, de Durkheim, e o *tipo ideal*, de Weber.

55 Schaff, Adam. op. cit. p.242-3.

56 Carr, Eduard H. op. cit. p.25.

57 Id. ibid. p.34-5.

A universidade brasileira do período pós-64 me foi revelada por suas funções, atingidas por três vertentes principais.

A concepção da universidade começou com a leitura de Marialice Foracchi. Em seu estudo sobre a práxis estudantil no período 1960-3,[58] ela mostrou que a compreensão do estudante, enquanto categoria social, começa pela identificação de sua origem social. Como originário das camadas médias, o estudante tem sua história marcada pela tentativa de aquisição dos meios de ingresso na classe dominante. Marialice Foracchi apoiou-se em Wright Mills para mostrar que os meios procurados pela classe média para a melhoria de suas condições sociais variam com as etapas do desenvolvimento capitalista.

Wright Mills estudou o processo de formação dos *white collars* nos EUA.[59] As tendências espontâneas do desenvolvimento capitalista naquele país determinaram o estreitamento das oportunidades de ascensão social para os indivíduos das camadas médias segundo o estilo clássico da economia atomizada (que ele chama de liberal). Esse estilo consiste em estabelecer uma pequena empresa, com um capital conseguido às custas de uma poupança prolongada dos salários (ou mesmo por outros meios), e fazê-la expandir através da concorrência com as empresas existentes. Isso somente é possível, em larga escala, quando o mercado é ocupado por uma multidão de pequenas empresas em concorrência pelo sucesso. No entanto, a lógica da competição capitalista leva à destruição da concorrência, pois o sucesso de uma empresa só pode ser alcançado, a partir de certo ponto, sobre o fracasso das demais. No limite, uma empresa obtém o sucesso máximo: controla todo o mercado, configurando a situação do monopólio. Assim, à medida que o processo de monopolização avançava nos EUA, diminuíam as oportunidades de empreendimentos feitos à "escala" dos pequenos burgueses. Mas, correlativamente ao processo de monopolização, desenvolvia-se a burocratização "pública" e "privada". No âmbito das empresas em ampliação, funções foram diferenciadas e cresceram de escala (compras, vendas, propaganda, finanças, pessoal e outras). No âmbito do Estado, a burocracia teve também de crescer e se diferenciar para criar condições institucionais que favorecessem o próprio processo de monopolização. Até mesmo as chamadas profissões liberais (medicina, engenharia, advocacia) foram submetidas a esse processo, com as empresas de prestação de serviços médicos e de consultoria substituindo os profissionais por conta própria. Isso fez com que surgisse um outro modelo de ascensão para as camadas médias, o modelo burocrático, correlativamente à inviabilização do modelo empresarial. Os indivíduos das camadas médias já não ascendiam como pequenos burgueses, buscando ser grandes, mas como funcionários que almejavam promoções nas hierarquias burocráticas, visando chegar aos círculos da alta gerência que se confundiam com os do alto funcionalismo e os dos proprietários do capital. Pois bem, a promoção nessas hierarquias burocráticas tinha nos graus escolares (nos diplomas) condição necessária, embora não suficiente, o bastante para fazer com que a procura de oportunidades de escolarização crescesse à medida que se deslocavam os canais de ascensão na direção apontada.

58 Foracchi, Marialice M. *O Estudante e a transformação da sociedade brasileira.* São Paulo, Nacional, 1965.

59 Mills, C. Wright. *A Nova classe média.* Rio de Janeiro, Zahar, 1969.

Marialice Foracchi reconhecia a existência, no Brasil, do deslocamento dos canais de ascensão apontados por Wright Mills para os EUA, razão da procura de estudos superiores por tantos jovens das camadas médias.

Essas colocações de Foracchi e Mills foram para mim decisivas para situar a universidade no processo de desenvolvimento capitalista.

Mas, não estaria eu incorrendo no erro condenado de procurar compreender a universidade brasileira através de sua função social segundo o caminho do ensino superior norte-americano? Não seria o mesmo que fazem certos "pensadores" da universidade brasileira que a definem pelo grau de proximidade da "verdadeira" universidade, a localizada ao norte do Rio Bravo? A semelhança de procedimentos é apenas superficial: uma coisa é detectar lá a *forma mais desenvolvida* de funcionamento dos processos sociais que já estão em curso no país mais atrasado; outra coisa é ir buscar lá o *caminho inevitável e desejável.* O primeiro procedimento pode ser útil até mesmo (e principalmente) para evitar que a tendência descoberta continue existindo, tirando partido de suas contradições.

Outra vertente que me foi bastante proveitosa para a pré-concepção da universidade brasileira no período pós-64 foi definida pela leitura de estudos sobre o credencialismo, para o que tive a curiosidade despertada pelo livro de Aparecida Joly Gouveia e Robert J. Havighurst sobre o ensino médio no Brasil.[60]

Dois estudos foram particularmente úteis para a compreensão do credencialismo.

Manuel Zymelman[61] procurou verificar a existência, suposta pelo senso comum, de correlação entre a produtividade da indústria manufatureira e a escolaridade da força de trabalho nela empregada em 10 países, "desenvolvidos" e "subdesenvolvidos". Os dados obtidos mostraram haver grande variação na escolaridade média das ocupações nos diversos países. O uso de processos sofisticados de análise estatística mostrou que a qualificação da força de trabalho depende da educação escolar, do treinamento em serviço e da aprendizagem, o mesmo resultado podendo ser conseguido por meio de diferentes "dosagens" desses elementos. Nessas combinações, a educação escolar desempenha o papel de selecionar, além de qualificar. Os limites teórico-metodológicos de Zymelman não lhe permitiram ver nada além de diferentes *apetites* que os países teriam por educação escolar, uns "consumindo" mais educação do que outros, mesmo não sendo ela tão necessária à produção.

Na mesma linha, Ivar Berg[62] procurou descobrir a razão da elevação dos níveis gerais de escolaridade da força de trabalho nos EUA e, em conseqüência, da elevação da escolaridade mínima que os empregadores exigiam dos candidatos para o

60 Gouveia, Aparecida Joly. & Havighurst, Robert J. *Ensino médio e desenvolvimento.* São Paulo, Melhoramentos, 1969.

61 Zymelman, Manuel. *The relationship between productivity and the formal education of the labor force in manufacturing industries.* Cambridge (USA), The University of Harvard Press, 1970.

62 Berg, Ivar. *Education and jobs: the great training robbery.* Harmondsworth, Penguin Books, 1973.

desempenho das ocupações, para além do que seria tecnicamente necessário à produção. Berg encontrou várias razões para elevação dos requisitos educacionais funcionais das ocupações. No entanto, a maioria das empresas exigia requisitos educacionais mais elevados do que os funcionais. Tudo isso seria resultado de uma política educacional errada e de uma "mania" de educação que estaria fazendo, de um lado, os empregadores acharem que os mais escolarizados são os melhores trabalhadores, em qualquer nível; de outro, os trabalhadores procurarem obter graus escolares adicionais, a qualquer custo.

Zymelman e Berg trataram de questões importantes, mas não foram capazes de perceber a natureza daquilo que mediam, correlacionavam e amaldiçoavam. Todavia, foi por meio dos seus trabalhos que percebi que a escola, na sociedade capitalista, não é apenas um instrumento de formação de força de trabalho. Mesmo ampliando o quadro de referência, foi possível ver que não se tratava só de formar pessoas conforme requisitos de funcionalidade, fossem trabalhadores ou não. A escola é um importante mecanismo de discriminação social. A distribuição desigual de escolarização, a expulsão dos rejeitados, ao lado de outros expedientes, convergem para a reprodução das hierarquias sociais.

Duas dessas hierarquias me chamaram a atenção nos estudos sobre o Brasil pós-64. Uma era interna às burocracias ocupacionais e servia para legitimar uma distribuição extremamente desigual da massa salarial. Estava particularmente interessado na utilização do diploma de grau superior para discriminar, dos engenheiros, os técnicos formados em escolas de 2º grau. Não se tratava apenas de questão de competência técnica: a posse do diploma, para uns, e a ausência dele, para outros, tem sido utilizada, no Brasil, como elemento de legitimação de uma distribuição extremamente desigual da massa salarial que tem remotas ligações com o custo de reprodução da força de trabalho. Ao estudar o ensino superior brasileiro, em conexão com o ensino de 2º grau, no período pós-64, foi comum encontrar engenheiros desempenhando funções que poderiam ser facilmente desempenhadas por técnicos. No entanto, apesar da identidade de funções, elas eram formalmente definidas pelas empresas como diferentes e hierarquizadas. Conseqüentemente, os diplomados em engenharia, pelo simples fato de possuírem o diploma, auferiam salários diretos e indiretos várias vezes maiores do que os dos técnicos. Outra hierarquia que chamou a atenção nesses estudos foi a do bacharelismo (melhor seria dizer, hoje, doutorismo). O diploma conferido por uma escola superior qualquer tem sido um elemento importante de discriminação social, capaz de marcar as diferenças entre as pessoas "cultas" e as "ignorantes". Esta hierarquização é interna às empresas e à burocracia do Estado, colando-se à discriminação salarial, mas não redutível a ela: define todo um ritual de tratamento, vestuário, uso segregado do espaço que reitera, a cada momento, a separação entre os indivíduos e os grupos. Mas, esta hierarquização é também externa às empresas e à burocracia estatal. Ela permeia as mais variadas relações sociais, da transa matrimonial à detenção na polícia, onde os "doutores" têm privilégios concedidos pelo diploma.

A articulação entre a teoria de Mills a respeito do deslocamento dos canais de ascensão e a idéia da escola como reprodutora de hierarquias, inspirada em Zymelman

e Berg, foi muito útil para estudar as transformações do ensino superior no Brasil, no período pós-64. Para não transcrever aqui uma análise extensa, vou me restringir a apresentar a contradição que emerge desses dois processos.

À medida que se desenvolvia o processo de deslocamento dos canais de ascensão, por força da monopolização, aumentava a demanda de vagas no ensino superior. O Estado, primeiro, e as escolas particulares, depois, providènciaram essas vagas na medida do crescimento da demanda.[63] Isso fazia com que o número de diplomados aumentasse, já que os mecanismos de expulsão do ensino superior são menos eficazes do que os de seleção para ingresso. Pois bem, esse processo contradiria o de discriminação social, a menos que houvesse um crescimento proporcional da estrutura de emprego acompanhando a distribuição desigual dos salários mantendo, também, a relação da elite letrada para com a "massa ignorante". Isso não ocorreu, de modo que, para resumir tudo numa só palavra, o diploma de grau superior passou a perder a raridade, elemento pelo qual operava no processo de discriminação social. Se os "engenheiros" já eram tantos, não havia como justificar, para todos eles, salários de engenheiro. Se o anel de grau já era tão comum, perdia o poder de demarcação e, em conseqüência, deixou de ser usado. O salário e a deferência já não eram mais aqueles . . . Vale dizer, já não eram os esperados como resultado automático da diplomação em grau superior. Diante dessa situação foram acionadas medidas destinadas a recompor o mecanismo de discriminação social via diplomação em grau superior. De um lado, foi criada a pós-graduação, uma instância extremamente mais seletiva, fornecedora dos raros diplomas de mestre e doutor. De outro modificaram-se os concursos vestibulares, fazendo-os de novo eliminatórios e reintroduzindo-se a avaliação da redação em língua portuguesa. No entanto, não é difícil prever o sentido do desenvolvimento desses processos, pois a contradição que os articula permanece acesa: de um lado, já se adverte para o perigo da "massificação" da pós-graduação; de outro, é certo que o movimento estudantil, revigorado, se oporá a esses vestibulares dificultados.

A terceira vertente de revelação da universidade brasileira, por meio de suas funções, aponta para a formação dos intelectuais. Esta função não estava explícita nos estudos sobre o período pós-64 de onde retirei as demais, mas, nem por isso estava ausente. As preocupações de Azeredo Coutinho em formar o "sacerdote-geômetra" no Seminário de Olinda; a frase famosa de Joaquim Nabuco, dizendo que a academia é a ante-sala da Câmara; as advertências de todos os tempos aos universitários, procurando despertar neles a consciência de que serão os dirigentes de amanhã; tudo isso levava a ver a universidade como o lugar de formação dos "pensadores da classe dominante", como dizia Marx na *Ideologia alemã*, dos "funcionários das superestruturas" ou dos "comissários do grupo dominante", como dizia Gramsci em *Os Intelectuais e a organização da cultura.*

Apresentadas as fontes primeiras da pré-concepção da universidade, coladas todas ao período pós-64, vou elevar o grau de abstração de modo a ter uma visão mais

[63] Nos dois ou três anos que antecederam a promulgação da lei da reforma universitária, o Estado não foi tão responsivo e o setor privado não tinha ainda alcançado seu crescimento mais vigoroso. Razões econômico-financeiras se somaram a vicissitudes da organização do próprio ensino superior para determinar um crescimento das vagas a um ritmo inferior ao da demanda.

geral da universidade, definida pelas suas funções na sociedade capitalista. Assim, almejo elaborar uma definição coerente de universidade, onde a questão da formação dos intelectuais esteja desenvolvida no mesmo nível das demais.

Na sociedade capitalista, a universidade é definida como um segmento do aparelho escolar. Como tal, cumpre funções comuns a outros segmentos da escola. São elas:

a) formação de trabalhadores destinados à produção e circulação de mercadorias, funções tão mais importantes quanto mais avança o processo de monopolização;

b) formação de *não* trabalhadores destinados ao aparelho de Estado e aos aparelhos de reprodução da força de trabalho (educação, saúde etc.);

c) discriminação social através da seleção/diplomação, visando a reprodução das hierarquias sociais, não só no âmbito da produção como, também, no âmbito da "cultura", da religião e outros;

d) formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes.

Esta última função da universidade não foi objeto dos estudos prévios relativos ao período pós-64, o que exige maior empenho na sua definição. Vou buscar no pensamento de Gramsci os elementos necessários para isso.

Para Gramsci, todos os homens são intelectuais, pois são difusores de saber e exercem um papel ativo na organização do mundo social, em termos econômicos, políticos e culturais. Mas, nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais,[64] isto é, estão direta e sistematicamente a serviço da organização do mundo social de acordo com os interesses de certas classes. Os intelectuais, no sentido estrito, são orgânicos quando estão ligados às classes sociais fundamentais de uma formação social determinada; são tradicionais os que estão ligados a classes sociais que embora constitutivas dessa formação social, já não são fundamentais.[65] Os intelectuais no sentido estrito têm sua atividade diferenciada em graus, dando lugar a uma verdadeira e real diferenciação qualitativa; estão no grau mais elevado os criadores das ciências, da filosofia, das artes etc.; no grau mais baixo, estão os "administradores" e divulgadores do acervo cultural acumulado.[66]

Os intelectuais desempenham papel de relevo na luta pela conquista da hegemonia pelas classes que são dominantes numa formação social determinada. "Os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subal-

64 Gramsci, Antônio. *Os Intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. p.7.

65 O conceito de intelectual é problemático em Gramsci. Segundo a leitura de Piotte, o caráter orgânico do intelectual depende da ligação mais ou menos estreita entre a organização da qual ele é membro e a classe que representa; depende, também, do lugar que o intelectual ocupa nas organizações de classe da sociedade civil (organizações hegemônicas ou econômico-corporativas) ou da sociedade política (organismo de Estado). Por oposição, os intelectuais tradicionais são os que, não estando ligados às classes sociais progressivas, estas devem assimilar para exercer a hegemonia sobre o conjunto das *classes* sociais constitutivas daquela formação social. Piotte, Jean-Marc. *O Pensamento político de Gramsci.* Porto, Afrontamento, 1975, p.27 e 48.

66 Gramsci, Antônio. *Os intelectuais* . . . op. cit. p.11-2.

ternas da hegemonia social e do governo político, isto é: a) do consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; b) do aparato de coerção estatal que assegura 'legalmente' a disciplina dos grupos que não 'consentem', nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo."[67]

A escola é o aparelho formador dos intelectuais orgânicos das classes dominantes, na sociedade capitalista, dotados de graus diversos de "acabamento". No interior desse aparelho, a universidade ocupa um lugar especial. "A Universidade é a escola da classe (e do pessoal) dirigente, é o mecanismo através do qual faz-se a seleção dos indivíduos das outras classes que devem ser incorporados no quadro governante, administrativo, dirigente."[68] Isso implica o reconhecimento da existência de um conflito social latente na universidade, o que não permite garantia prévia de sucesso para o intento das classes dominantes em formarem seus intelectuais. Essa dificuldade fica aumentada pela relativa autonomia gozada pelos intelectuais diante da classe de origem e da classe à qual se encontram ligados. Essa relativa autonomia resulta das próprias organizações nas quais os intelectuais servem, as quais operam como mediação entre eles e as classes a que estão destinados a prestar seus serviços. Essas organizações – entre elas a escola, em particular a universidade – ao mesmo tempo em que funcionam como ligação entre os intelectuais e as classes a que servem, funcionam, também, como separação, estabelecendo um "hiato" entre ambos. É esse "hiato" que lhes permite, dentro de certos limites, ligarem-se às classes dominadas, trazendo para dentro dessas organizações as contradições que dividem a sociedade em classes antagônicas.[69]

A penetração dessas contradições na universidade, realinhando os intelectuais formandos e formadores, fica mais facilitada quanto mais for acirrada a contradição a que me referi antes, entre o processo de expansão do ensino superior, provocada pelo processo de monopolização, e o processo de discriminação que lhe é inerente.

No estudo da história do ensino superior, não vou descrever a universidade empírica, a imediatamente percebida. Pretendo fazer uma análise concreta da universidade concreta, isto é, da universidade real, pensada através da mediação da teoria, do ponto de vista do proletariado. Não pretendo que essa definição da universidade resulte da consciência empírica dessa classe, mas que corresponda racionalmente a seus interesses históricos objetivos, isto é, resulte da desocultação do caráter histórico da escola posta a serviço do capitalismo.

67 Id. ibid. p.11.

68 Gramsci, Antônio. *Maquiavel, a política e o estado moderno.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1976. p.305.

69 Cf. Piotte, Jean-Marc. op. cit. p.28.

Assim fazendo, não vejo o ensino superior com nostalgia ou com esperança da "verdadeira universidade", como os idealistas. Não compartilho desses sentimentos. Tenho a certeza de que a estruturação, a função e até mesmo a existência futuras da escola (com mais razão ainda do segmento chamado universidade, em sentido amplo) dependerão do mundo que se está construindo hoje do qual só se pode delinear traços muito gerais, nossa intenção constituindo *apenas um* dos vetores em meio a um feixe complexo, contraditório, a maior parte deles permanecendo ainda desconhecido. A universidade, como a escola em geral, teve sua gênese marcada por determinações sociais. Reconhecer essa gênese implica, como mostrou Manacorda, em admitir a sua morte: "mesmo quando nos déssemos conta das razões históricas que a determinaram, mais ainda se deveria sentir a exigência de que deveria deixar de existir, quanto mais não seja porque, tendo começado a existir e existindo, amadureceram as razões para não existir mais."[70]

[70] Manacorda, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa, Iniciativas Editoriais, 1975. p.10.