



UNIVERSIDADE:UMA “ETERNA” CRISE DE IDENTIDADE

Angelo Brigato Ésther

*TD. Mestrado em Economia Aplicada
FEA/UFJF 011/2007*

Juiz de Fora
2007

1 INTRODUÇÃO

É muito comum afirmar que a universidade brasileira “está em crise”. Um exame da literatura atual e passada acerca do tema confirma tal afirmativa. No entanto, cabe perguntar: Qual crise? Por quê? E mais: por que a universidade parece estar “sempre” em crise?

Essas indagações se fazem necessárias na medida em que a universidade representa uma das instituições mais características e indispensáveis da sociedade moderna. De outro lado, a sociedade atual também elevou a dinâmica e a lógica empresarial e mercadológica a um patamar jamais observado anteriormente. Tal lógica não é necessariamente compatível com a instituição universitária, especialmente de natureza pública, em função de suas raízes históricas. Assim, discutir a universidade é uma tarefa necessária e urgente, uma vez que sua atuação vem sendo colocada permanentemente em xeque.

Novamente, cabe perguntar: que crise é essa? Ao que parece, para se entender as diversas crises que a universidade enfrenta – tal como advogado por Boaventura de Souza Santos, por exemplo – entende-se que a instituição enfrenta uma crise mais fundamental e profunda, localizada no âmago de sua existência: uma crise de sua identidade institucional.

A identidade institucional da universidade está em xeque, o que leva a dilemas e contradições em sua atuação. Se a identidade diz respeito à forma como alguém se define e como é definida por outros, e se a universidade não possui uma representação inequívoca de sua existência, então sua gestão fica, no mínimo, comprometida. Isso implica que seus gestores – em todos os níveis – acabam por tomar decisões que não representam adequadamente os diversos interesses em jogo e as diferentes concepções acerca do papel e da forma de atuação da universidade.

Portanto, este artigo tem como objetivo discutir a identidade institucional da universidade pública brasileira. São consideradas as diferentes concepções históricas e atuais acerca da identidade institucional da universidade, identificadas na literatura pertinente e nas políticas e práticas recentes por parte do governo federal. A discussão é complementada a partir dos resultados de pesquisa realizada com os gestores da alta administração de oito universidades federais – todas localizadas em Minas Gerais –, que discute a construção de suas identidades gerenciais. Desta forma, espera-se contribuir para a discussão acerca da universidade, e da implicações decorrentes para sua gestão.

2 A IDENTIDADE

O conceito de identidade é discutido em praticamente todas as áreas do conhecimento. Na perspectiva das ciências sociais, Hall (2004) distingue três concepções acerca do conceito de identidade: a identidade do sujeito do Iluminismo, a identidade do sujeito sociológico e identidade do sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo era baseado numa concepção de pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, com capacidade de razão, consciência e ação. Este sujeito possuía um centro, que era o núcleo interior, o qual surgia quando do nascimento e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo o mesmo essencialmente – contínuo ou idêntico a ele – ao longo da existência. O centro essencial desse sujeito era a sua identidade.

O sujeito sociológico reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que aquele núcleo interior era autônomo nem auto-suficiente, sendo formado na

relação com outras pessoas que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – do mundo. Esta passou a ser a visão clássica sociológica da identidade, que é formada na interação entre o eu e a sociedade. “O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu’ real, mas este é formado e modificado por um diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2004). Dessa forma, a identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior. Segundo o autor:

O fato de que projetamos a ‘nós’ próprios nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura [...] o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2004, p. 11-12).

Na concepção pós-moderna, o sujeito é fragmentado, composto por várias identidades, algumas vezes, contraditórias ou não resolvidas. Para Hall (2004, p. 12)

[...] as identidades que compunham as paisagens ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Tal concepção assume o sujeito como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. Esta é vista como móvel, sendo definida historicamente. Para o autor, que assume esta posição epistemológica, o sujeito assume identidades diferentes – que não são unificadas em torno de um “eu” coerente – em momentos diferentes. Existe em cada sujeito identidades contraditórias, de modo que as identificações estão sendo deslocadas. Assim, para o autor,

[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2004, p. 13).

A sensação de que existe uma identidade unificada desde o nascimento (sujeito do Iluminismo) decorre do fato de o sujeito construir uma cômoda história sobre si mesmo ou uma confortadora “narrativa do eu” (HALL, 2004).

No campo da administração, Machado (2003) apresenta uma sistematização para o estudo da identidade, apontando quatro perspectivas de análise:

- a) Identidade pessoal. Diz respeito à construção do autoconceito ao longo da vida de um indivíduo, por meio de diversos relacionamentos sociais em diversas esferas e que ocorre em todas as fases da vida, e que leva à conformação do eu, em direção ao processo de individuação.
- b) Identidade social. Diz respeito à construção do autoconceito pela vinculação a grupos sociais, por meio de interação com diversos grupos sociais. Ocorre

permanentemente na vida do indivíduo, com a finalidade de orientar e legitimar a ação mediante o reconhecimento e da vinculação social.

- c) Identidade no trabalho. Refere-se à construção do eu pela atividade que realiza e pelas pessoas com as quais se tem contato, mediante a interação com a atividade e com as pessoas no trabalho, ocorrendo na juventude, na idade adulta até a aposentadoria, e contribui para formação da identidade pessoal, atuando como fator motivacional.
- d) Identidade organizacional. Refere-se à construção do conceito de si vinculado à organização na qual se trabalha, mediante a interação com a instituição, ocorrendo a partir da juventude enquanto se estiver vinculado a alguma instituição, com a finalidade de incorporar as instituições no imaginário de forma a orientar a ação nessas organizações.

A autora destaca que cada perspectiva, ou nível de análise, apresenta suas particularidades, mas há profunda complementaridade entre elas, resultando que a formação da identidade envolve sempre construção e desconstrução, pois o contexto social é dinâmico e complexo (MACHADO, 2003). Nesse sentido, conhecer a realidade social da organização a partir do estudo das identidades é uma forma de “compreender a estruturação da ação nesse ambiente, pois as identidades têm também o papel de estruturar a ação, por parte dos indivíduos, grupos ou organizações.” (MACHADO, 2003, p. 65).

Tais sistematizações apontam para o fato de que, ao se tratar da identidade, há uma profunda relação entre o individual e o coletivo, entre o indivíduo e a sociedade, tal como discutida por Elias (1994), a qual pode ser comprovada a partir da análise dos principais estudiosos e pesquisadores que adotam, cada um a seu modo, uma abordagem psicossocial da identidade.

Na psicologia social, Tajfel é o primeiro a relacionar o conceito de identidade social (HOGG & TERRY, 2000) ao autoconceito. Para o autor, a identidade social é “*aquela parte* (grifo do autor) do autoconceito dos indivíduos que deriva de seu conhecimento de seu pertencimento a um grupo (ou grupos) social, bem como do valor e da significação emocional deste pertencimento” (TAJFEL, 1982, p. 24).

De modo geral, para a teoria da identidade social (TIS) as pessoas tendem a classificar a si e os outros de acordo com várias categorias sociais, tais como pertencimento organizacional e afiliação religiosa. Esta classificação social possui duas funções básicas, segundo Ashforth & Mael (1998):

- a) Segmenta cognitivamente e ordena o ambiente social, provendo o indivíduo com um meio sistemático de definir os outros. Uma pessoa é designada pelas características prototípicas pelas quais ela é classificada, embora nem sempre a designação seja confiável ou segura.
- b) Habilita o indivíduo a se localizar ou a se definir no ambiente social. De acordo com a TIS, o autoconceito é composto pela identidade pessoal (envolvendo as características idiossincráticas, como habilidades, interesses, trato psicológico e atributos físicos) e pela identidade social envolvendo classificações do grupo saliente.

A pessoa se percebe como um membro real ou simbólico de determinado grupo e o destino do grupo como sendo o seu. Essa percepção de ser um (*oneness*) ou de

pertencer a algum grupo humano consiste na identificação social, e esta responde parcialmente à pergunta: Quem sou eu?

Assim, o conceito de identificação é chave, pois se refere ao sentimento de pertencimento a uma categoria social (BROWN, 1997; ASHFORTH & MAEL, 1998). A identidade da organização se manifesta nas ações dos indivíduos, que “agem como a organização” quando eles incorporam os valores, as crenças e os objetivos da coletividade (BROWN, 1997), numa espécie de reificação da organização (ASHFORTH & MAEL, 1998).

Castells (2001, p. 22), por sua vez, entende a identidade como um “processo de construção de significado com base em um atributo cultural ou, ainda, um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”. O autor entende que podem existir identidades múltiplas, tanto para o indivíduo quanto para um ator coletivo (seu foco de discussão). Tal pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na auto-representação quanto na ação social.

Castells (2001) compartilha a idéia de que a identidade é construída. A construção de identidades “vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso”(CASTELLS, 2001, p. 23). Tudo isso é processado pelos grupos sociais, sociedades e indivíduos, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, como também em sua visão de tempo e de espaço. Além disso, pondera que nenhuma identidade pode constituir uma essência e nenhuma delas, *per se*, encerra valor sem a consideração do seu contexto histórico. Em outras palavras, a identidade é construída num contexto específico e mediada pelas relações estabelecidas entre grupos determinados.

A despeito de haver algumas discordâncias ou focos diferenciados de análise, foi possível identificar alguns elementos comuns aos diversos autores que tratam do conceito de identidade:

- a) De maneira geral, a identidade está associada a conceitos como identificação, autoconceito, auto-estima, relações sociais e processos de socialização. Dito de outro modo, é necessário certo senso de pertencimento e de aceitação social (reconhecimento) para que o indivíduo possa realizar seu projeto identitário (político).
- b) A identidade se constrói na relação com o outro. Ou seja, há sempre a perspectiva do indivíduo e a perspectiva do outro em relação àquele indivíduo (e vice-versa). Tal relação implica uma dimensão simbólica, na medida em que se constitui numa relação de troca, envolvendo tanto os aspectos objetivos quanto os subjetivos da realidade.
- c) Ao mesmo tempo indica semelhanças e diferenças, tomando-se o outro ou os outros (grupos, países, culturas etc) como referências.
- d) A identidade é dinâmica e processual. Ou seja, ela não se constitui numa essência nem se apresenta como uma configuração rígida, imutável. Admite-se, inclusive, múltiplas identidades. Isso implica uma dimensão temporal, histórica, política e ontológica (expressa numa narrativa subjetiva e reflexiva) e admite a metamorfose da configuração identitária ao longo do tempo;

Tomando-se a organização como nível de análise, pode-se considerar que sua identidade é constituída pelo conjunto de representações que seus integrantes formulam sobre o significado dessa organização, em um contexto social, isto é, sobre “quem é a organização”. De acordo com Machado (2005), depende de como seus integrantes compreendem a si mesmos como uma organização.

Para Whetten (2006) a identidade organizacional é o julgamento dos indivíduos sobre os aspectos centrais, distintos e duradouros da organização. Os aspectos centrais, segundo o autor, estão ligados ao sistema de crenças, valores e normas da empresa. Os aspectos distintos estão relacionados à exclusividade da organização, referência para garantir a identificação organizacional e definir as fronteiras da organização. O aspecto duradouro é o que garante a continuidade da empresa e a sua constante transformação.

De acordo com Whetten (2006) as principais questões em torno da identidade da organização são: "Quem nós somos?"; "Em que tipo de negócio nós atuamos?"; "O que nós queremos ser?"; entre outras. A identidade pode estar refletida em valores e crenças compartilhados, na missão, na estrutura e processos e nos objetivos, entre outros. Em termos organizacionais, a identidade é o aspecto mais saliente, o mais arraigado da cultura.

As respostas às questões mencionadas são resultantes das identificações das pessoas com a organização, pois não existe identidade sem identificação, ou seja, a identidade é relacional, ela se constrói em relação ao outro, com o qual o sujeito se identifica ou se desidentifica. Desse modo, a construção de um “eu organizacional” é consequência da percepção de si mesmo como membro da organização (BROWN, 1997).

As organizações estão vivas na mente de seus membros e a identidade organizacional faz parte de sua identidade individual; reforçando a idéia de que a identidade organizacional se manifesta mediante as ações dos indivíduos como organização, quando eles incorporam valores, crenças e metas da coletividade (BROWN, 1997). A identidade é o meio através do qual os membros organizacionais dão sentido ao que fazem, de acordo com as regras gerais da organização. As pessoas na organização constroem o significado de suas ações com base na intermediação de um conjunto de crenças atribuídas como identidades. As identidades refletem como os indivíduos e os grupos definem o que fazem em relação ao seu entendimento sobre o que é a organização da qual fazem parte. Identidades, então, representariam aspectos da cultura traduzidos a determinado contexto (NOGUEIRA, 2000).

De acordo com Machado (2005) o passado, o presente e a expectativa do futuro são variáveis associadas à imagem cognitiva da organização. A identidade de uma organização, definida a partir de representações construídas por seus atores organizacionais, orienta a ação desses indivíduos no contexto do seu trabalho nas empresas.

A identidade organizacional pode ser compreendida como resultado de esquemas cognitivos ou da percepção a respeito dos atributos diferenciadores e essenciais da organização, incluindo seu posicionamento no contexto e as comparações relevantes com outros grupos ou organizações. Eventos externos e situações ambientais que refutem ou coloquem em questão essas características definidoras podem ser percebidos como ameaças a percepção dos membros em relação à identidade da organização da qual fazem parte, e podem ocasionar, inclusive, consciência mais clara dos próprios atributos definidores da identidade organizacional (WHETTEN, 2006). Ainda assim, nem sempre as pessoas estão conscientes dos atributos definidores da

identidade organizacional, que podem permanecer subliminares para elas até que a identidade seja ameaçada ou desafiada. Muitas vezes, alterações consideradas importantes no contexto ambiental, como as promovidas por novas normas que regulamentam o setor ou aquelas provocadas por definições do posicionamento estratégico entre concorrentes, podem revelar ou tornar mais evidente a identidade coletiva da organização (MACHADO-DA-SILVA E NOGUEIRA, 2004).

Os indivíduos ligam-se a organização, através do desempenho de papéis e é pelo desempenho desses papéis que atribuem significado a si próprios e reafirmam os valores da organização. Quando as estratégias da organização divergem dos valores significativos para a identidade ou vão contra aqueles já institucionalizados, o desempenho de papéis passa a ser experimentado como uma luta entre a identidade subjetiva e objetiva. Os indivíduos, nesse caso, podem mostrar que rejeitam essas mudanças, na medida em que se distanciam e cognitivamente e evitam comprometer-se com esses papéis e com a organização (RODRIGUES, 1995).

Diante do exposto, para que a identidade institucional possa ser discutida em termos atuais, convém recuperar as diversas identidades que a instituição veio assumindo desde sua criação, no século XII.

3 A UNIVERSIDADE

3.1 Origens da universidade

A universidade não está fora da história de um país; ao contrário, ela participa da história e é por esta atravessada, numa espécie de relação dialética (FÁVERO, 1980). Como afirma Anísio Teixeira, quatro grandes instituições fundamentais constroem e condicionam a vida em comum: a Família, o Estado, a Igreja e a Escola. Embora somente a partir da Idade Média a universidade (escola) tenha se colocado em pé de igualdade com as demais instituições, ela hoje é entendida como uma das grandes responsáveis pelo florescer da civilização ocidental (TEIXEIRA, 1998).

Segundo Teixeira (1998), a universidade é na sociedade moderna uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo, o qual não teria uma existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. Segundo o autor (em escritos de 1935),

[...] a história de todos os países que floresceram é a história da sua cultura e a história da sua cultura é, hoje, a história das suas universidades. Sempre a humanidade viveu utilizando a experiência do passado, mas essa experiência atingiu, nos tempos modernos, tamanha complexidade intelectual que, sem a experiência das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada. (TEIXEIRA, 1998, p. 34)

Antes das universidades, o ensino medieval se dava, basicamente, por meio de dois tipos de escola: a monástica e a episcopal. Ambas, religiosas e essencialmente técnicas, visavam formar o monge e o padre, respectivamente. Os estudos eram dirigidos prioritariamente para as ciências sagradas ou estudos teológicos, que consistiam em habilitar o futuro eclesiástico a compreender e expor as Escrituras Canônicas e outros escritos, ficando as ciências desleixadas e as questões filosóficas centrais evitadas. Para completar o ensino teológico, havia a base preparatória (grau inferior do ensino), por meio das chamadas “artes liberais”, herança da cultura antiga. As artes liberais eram sete, divididas em dois grupos: o *Trivium* e o *Quadrivium*. O primeiro grupo, considerado como instrução elementar, envolvia a gramática, a retórica

e a dialética, enquanto o segundo era uma instrução avançada, envolvendo a aritmética, a geometria, a astronomia e a música (JANOTTI, 1992).

Segundo Janotti (1992), a escola monástica preponderou sobre a episcopal até o século XI, mas no decorrer do século XII, devido ao renascimento urbano e cultural (Renascimento do século XII), a escola episcopal se sobressai, por ser tipicamente urbana. No entanto, logo ela é suplantada por uma nova escola, que surge para dar conta das novas demandas e necessidades da sociedade: a universidade.

Podem-se vislumbrar quatro períodos no desenvolvimento da instituição universitária, cujas características principais são descritas a seguir (resumidas no Quadro 11), conforme a classificação de Trindade (2000).

a) Primeiro período. Vai do século XII até o Renascimento e corresponde ao período de *invenção* da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, e que se implanta em todo o território europeu sob a proteção da Igreja romana. Na fase áurea, a universidade se organiza a partir de um modelo corporativo e em torno de uma catedral, abarcando certos domínios do saber, como a Teologia, o Direito Romano e o Canônico e as Artes. A corporação de professores e estudantes (passam a existir as “repúblicas” de estudantes estrangeiros, organizadas por país de origem) é a base da universidade, em que o termo *studium* significava o estabelecimento do ensino superior.ⁱ Daí o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmica serem consideradas a essência da universidade medieval.

Neste período, a instituição se constitui espontaneamente por bula papal ou imperial. Em função de conflitos entre a universidade e os poderes locais da Igreja ou do governo, vários papas e imperadores começaram a atribuir privilégios àquela instituição, de modo a preservar sua autonomia. É neste período que surgem as universidades de Toulouse (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Siena, Nápoles e Pavia (Itália), Salamanca, Valência e Valladolid (Espanha) – a primeira a ter uma legislação elaborada por um Estado – e Coimbra (Portugal).ⁱⁱ A concepção da universidade medieval possui três elementos básicos: voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade cuja cosmovisão é católica; organização corporativa que detém seu significado medieval original; e preservação da autonomia diante do poder político e da Igreja.

b) Segundo período. Inicia-se no século XV, quando a universidade renascentista sente o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, além dos efeitos da Reforma e da Contra-reforma.

A Renascença tem seu epicentro na Itália. O desenvolvimento de suas principais universidades (Roma, Nápoles, Florença) e da Academia Neoplatônica é fundamental para o fim da hegemonia teológica e para o advento do humanismo antropocêntrico. O humanismo atinge a Europa de forma heterogênea. A universidade de Louvain, situada entre a civilização francesa e a alemã, realiza a transição para o humanismo sem romper a tradição medieval, tornando-se um importante centro do renascimento literário da Europa, influindo especialmente nas universidades inglesas. Na Alemanha, com o desaparecimento do feudalismo, as universidades passam para o controle dos príncipes, e a vinculação ao Estado se estabelece no século XVI como um dos padrões da universidade européia.

A Reforma e a Contra-reforma introduzem um corte religioso radical entre as universidades. A Reforma tem desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompendo com a hegemonia tradicional da Igreja, que reage por meio da Contra-reforma. Assim, Lutero funda as primeiras universidades desde 1544, enquanto a ordem jesuíta amplia o

campo da Contra-reforma na Alemanha, França, Itália, especialmente com a universidade Gregoriana, em Roma (1533).

c) Terceiro período. Abrange os séculos XVII e XVIII, épocas marcadas por descobertas científicas em vários campos do saber, pelo Iluminismo e pela Revolução Industrial inglesa. Neste período, a universidade começa a institucionalizar a ciência, marcando a transição para os modelos que irão se desenvolver no século XIX.

Na transição entre aqueles séculos, são fundadas as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos, em função do desenvolvimento e descobertas no campo da Física, Astronomia, Matemática (século XVII), Química e Ciências Naturais (século XVIII). Também se intensifica a profissionalização das ciências, com a criação das academias científicas, o que vai permitir sua inserção nas universidades a partir da pesquisa. Até o século XVII o cientista não possui um papel especializado na sociedade, época em que começa a acontecer uma profunda mudança no sistema de valores e normas da universidade, reconhecendo-se – ainda que de forma conflituosa – a legitimidade de uma atividade relacionada com as ciências em geral. A inserção das ciências na instituição universitária altera de forma irreversível sua estrutura, até então limitada às ciências ensinadas nas faculdades de medicina e artes sob a denominação de filosofia natural.

d) Quarto período. Institui a universidade moderna, começando no século XIX e estendendo-se aos dias de hoje, período em que se introduz uma nova relação entre Estado e universidade. Esta não segue um modelo único e a sua história, a partir do século XVII, confunde-se com as vicissitudes das relações entre a universidade, a ciência e o Estado. Há uma tendência para a estatização e abolição do monopólio corporativo dos professores. Inicia-se o que chama de “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões: engenheiro, economista e diplomata.

Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição medieval e renascentista, e organiza-se subordinada ao Estado, que nomeia os professores e é assessorado por um Conselho, com o objetivo de garantir que a doutrina acadêmica esteja imune às febres da moda, expandindo-se pelos Países Baixos e Itália. Em função das guerras napoleônicas e revolucionárias, a Alemanha realiza uma profunda mudança em suas instituições, inclusive as universitárias. É sob o impulso do Estado que a concepção de universidade, fundada sobre o princípio das pesquisas e no trabalho científico, amadurece. O marco pode ser considerada a nomeação de Humboldt, em 1809, para assumir o Departamento de Cultos e Instrução Pública do Ministério do Interior. A Universidade de Berlim torna-se o centro da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha, sendo seu primeiro reitor o filósofo Fichte. A característica central desta universidade é a integração das faculdades – ao contrário das faculdades isoladas napoleônicas –, em que o sincretismo religioso predominou sobre o confessionalismo protestante ou católico (TRINDADE, 2000).

Teixeira (1998, p. 85) compartilha da noção de que

[...] a universidade de Berlim representa realmente os primórdios da nossa universidade contemporânea [...] É na Alemanha, com efeito, que se opera a grande renovação da universidade, voltando a ser o centro da busca da verdade, de investigação e pesquisa; não o comentário sobre a verdade existente, não o comentário sobre o conhecimento existente, não a exegese, a interpretação e a consolidação desse conhecimento, mas a criação de um conhecimento novo.

Fugiria ao escopo deste trabalho a discussão sobre os desdobramentos e particularidades do caso europeu até os dias de hoje. Entretanto, antes de discutir as origens da universidade brasileira e, em função da diversidade das instituições européias, é interessante que se apresentem algumas de suas concepções, posto que tal procedimento torna mais claro o entendimento dos rumos da universidade pelo mundo, incluindo o Brasil.

Drèze e Debelle (1983) entendem a instituição universitária segundo cinco pontos de vista, que denominam “concepções da universidade”: centro de educação, comunidade de pesquisadores, núcleo de progresso, modelo intelectual e fator de produção. As três primeiras concepções compõem o que os autores chamam de “a universidade do espírito”, e que dizem respeito aos ideais mais tradicionais da universidade, sendo representadas pela universidade inglesa, pela alemã e pela norte-americana, respectivamente. As duas últimas concepções são compatíveis com as características mais modernas da instituição, agrupadas sob o rótulo “a universidade do poder”, concernentes à universidade francesa e à soviética. As principais características identificadas pelos autores, observadas no Quadro 10, referem-se à forma como os autores percebem as universidades no momento atual de sua observação.

Quadro 10 – Concepções da universidade, segundo Drèze e Debelle

	A universidade do Espírito			A universidade do Poder	
	I Um centro de educação	II Uma comunidade de pesquisadores	III Um núcleo de progresso	IV Um modelo intelectual	V Um fator de produção
Influência principal	J. H. Newman	K. Jaspers	A. N. Whitehead	Napoleão	Conselho dos Ministros da URSS
Finalidade	Aspiração do indivíduo ao saber	Aspiração da humanidade à verdade	Aspiração da sociedade ao progresso	Estabilidade política do Estado	Edificação da sociedade comunista
Concepção geral	Uma educação geral e liberal por intermédio do saber universal	A unidade da pesquisa e do ensino no centro do universo das ciências	A simbiose da pesquisa e do ensino a serviço da imaginação criadora	Um ensino profissional uniforme, confiado a um grupo profissional	Um instrumento funcional de formação profissional e política
Princípios de organização	Uma pedagogia do desenvolvimento intelectual; internato e “tutores”	Uma só organização da faculdade; liberdade acadêmica	Um corpo docente criador; os estudantes capazes de aplicar alguns princípios gerais	Uma hierarquia administrativa; programas uniformes	Uma manipulação controlada da oferta de diplomados
Conclusão quanto ao problema da massa	Uma rede diversificada de instituições de ensino superior no seio da qual as universidades conservam sua originalidade			Uma rede oficial uniforme para a massa e a elite	Adaptação do número às necessidades da economia e diversificação das instituições

Adaptado de Drèze & Debelle (1983, p. 29).

Cada concepção retrata a universidade de acordo com as sociedades em que foram iniciadas e com a interpretação da realidade de sua época (JANNE, 1981). Assim, a universidade inglesa visava à difusão e à extensão do saber universal. Segundo Newman, não haveria razão para que ela tivesse estudantes se ela fosse apenas um lugar para descoberta científica e filosófica, ou seja, consagrada à pesquisa. Sua concepção, compatível com sua época, era a de que o homem buscava naturalmente o saber e que

este deveria ser ensinado nas universidades. No entanto, tal saber não era exclusivamente profissional (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

A universidade alemã, inspirada na universidade de Humboldt, tem como representante mais contemporâneo Karl Jaspers, o qual parte do princípio de que a humanidade aspira à verdade, e daí a necessidade de se criar uma comunidade de pesquisadores e estudantes. Segundo essa premissa, a universidade deve existir com base em dois princípios: a unidade do saber; e a unidade da pesquisa e do ensino (que, para Jaspers, significa iniciação à pesquisa). Assim, para se descobrir a verdade, é necessária a liberdade acadêmica – ou seja, não deve haver censura intelectual (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

Segundo a concepção americana, cujo representante, segundo Drèze e Debelle (1983), é Whitehead, a universidade deve ter a capacidade de influenciar o lugar público e de ser por este influenciado, de modo que se obtenha o progresso da sociedade. A ênfase no progresso é menos desinteressada do que a aspiração ao saber e à verdade, mas para Whitehead a cultura e a ciência deveriam desembocar na ação; ou seja, serem úteis. Portanto, a pesquisa e a educação são primordiais para o progresso, devendo-se aliar a imaginação à experiência e o entusiasmo criador à ciência adquirida para uma reflexão inventiva sobre as formas de saber. Assim, “trata-se [...] de impregnar a execução dessa dupla tarefa de um espírito inventivo, de orientar os homens que consagram a ela para a criação e o progresso; isso é próprio da universidade” (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 67).

A universidade francesa, por sua vez, não possui um autor específico de referência, sendo necessário remontar a Napoleão, por sua considerável influência, a despeito das diversas reformas educacionais que ocorreram ao longo dos séculos. Napoleão possuía uma concepção totalitária do poder segundo a qual a universidade era organizada. Assim, é a finalidade sociopolítica da instrução que define a idéia napoleônica da universidade. Em outras palavras, “serviço público do Estado, a universidade imperial é ideologicamente subjugada ao poder e se vê assumir uma função geral de ‘conservação da ordem social’ pela difusão de uma doutrina comum” (DRÈZE & DEBELLE, 1983, p. 86), por meio da organização de professores a serviço do imperador, que asseguravam basicamente o ensino profissional (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

Por fim, a universidade soviética, sob influência do marxismo-leninismo, foi definida tendo por objetivo a construção da sociedade comunista, segundo as diretrizes aprovadas pelo Conselho de Ministros, em 1961. O ensino é dirigido basicamente para a formação de um quadro de especialistas profissionais, por meio de conhecimentos científicos e políticos para a população, a começar pelos estudantes e mediante a determinação de cotas para os quadros profissionais. Em resumo, a concepção universitária russa visa integrar a instituição ao processo socioeconômico da nação, orientando e reorientando os conteúdos de acordo com os objetivos estabelecidos pelo governo central (DRÈZE & DEBELLE, 1983).

Diante do exposto, percebe-se que as universidades não apresentam um desenvolvimento uniforme e único. Ao contrário, embora haja semelhanças, elas possuem configurações e concepções diferentes significativas.

3.2 A universidade no Brasil iii

No caso brasileiro, as influências são diversas e suas origens são distintas em relação aos países latino-americanos, o que, de certa forma, contribui para se entender

por que a universidade brasileira vem sofrendo tantas críticas e parece padecer de uma eterna “crise de identidade”, cuja solução parece ser quase sempre por meio de uma “reforma” da instituição.

A primeira tentativa de criação de uma universidade data de 1592, instalada pelos jesuítas na Bahia, mas que não foi autorizada e reconhecida pelo papa nem pelo então rei de Portugal (MORHY, 2004). Em 1808, embora o príncipe regente crie o primeiro curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, a universidade se institucionaliza no século XX, organizando-se de fato a partir da década de 1920 (TRINDADE, 2000).

A Coroa não permitia a instalação de universidade na colônia, sendo que as elites podiam contar com a universidade de Coimbra.^{iv} Àquela época, a universidade se dedicava ao conhecimento clássico antigo, não havendo nenhum reflexo dessa universidade sobre a sociedade e muito menos sobre a produção. Tratava-se de uma educação voltada para a cultura, mas desprovida de relação com a sociedade e com a economia. Este foi o tipo de educação superior – destinada ao clero e à nobreza – que se teve para os brasileiros no período da colônia.^v A educação no Brasil é muito mais influenciada pela educação jesuítica na formação dos mestres, os quais, depois de um treinamento em cultura geral, passavam para os cursos profissionais de Teologia e preparo dos membros da ordem, repetindo a universidade medieval (TEIXEIRA, 1998).

Existiam diversas faculdades isoladas, localizadas em cidades importantes, como a Escola de Minas, situada em Ouro Preto, criada em 1832 e instalada formalmente em 1876, possuindo uma orientação profissional elitista e apoiada, basicamente, no modelo francês. Tanto sua organização didática quanto a estrutura de poder baseavam-se nas cátedras vitalícias, em que o “lente proprietário” ou catedrático era aquele que dominava um campo do saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica por toda a sua vida (OLIVE, 2002).

A implantação de universidades foi tardia no Brasil, em função da resistência do governo – desde a Colônia. Somente em 1920 é que o governo dá o nome de universidade à junção de quatro escolas superiores que havia no Rio de Janeiro, que foi implantada efetivamente em 1937. A primeira universidade foi criada em São Paulo, em 1934, seguindo-se outra, no Rio de Janeiro, em 1935, que logo foi extinta (TEIXEIRA, 1998).

Segundo Fragoso Filho (1984), concretamente, as três primeiras universidades brasileiras são: Universidade do Rio de Janeiro, em 1920 (que Teixeira anteriormente afirma ter sido concretizada em 1937); Universidade Federal de Minas Gerais, em 1927^{vi}; e Universidade de São Paulo, em 1934 (FRAGOSO FILHO, 1984).

Em 1931, é criado o primeiro *Estatuto das universidades Brasileiras*, dentro da reforma educacional de 1930, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, ocorrida durante o período do Estado Novo. O *Estatuto* estabelecia formalmente que o ensino na universidade deveria elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica e preparar para o exercício de atividades técnicas e superiores, visando à grandeza da nação e ao aperfeiçoamento da humanidade. A reforma também determinava que pelo menos três faculdades deveriam compor qualquer universidade: Direito, Medicina e Engenharia ou, no lugar de qualquer uma delas, uma faculdade de Educação, Ciências e Letras. Além disso, permitia a gestão administrativa autônoma e a nomeação do reitor a partir de uma lista indicado pelo conselho universitário (MORHY, 2004).

Tais conceitos foram superados pelas idéias associadas à criação da Universidade de São Paulo (USP) e ao chamado *Manifesto dos Pioneiros* (1932), que preconizava a substituição da educação estática pela dinâmica, desde o jardim da

infância até a universidade; não mais o aprendizado passivo, e sim a atividade criadora do aluno; a pesquisa na universidade e tempo integral para os docentes; e a formação integral do aluno (MORHY, 2004).

Nessa época, já havia duas visões de universidade em conflito: uma considerada por muitos como antiga, obsoleta, ornamental; outra voltada para os problemas modernos da ciência, da pesquisa e da transformação social. O Brasil estava preso à tradição do ensino superior utilitário, destinado a habilitar para o exercício de uma profissão (TEIXEIRA, 1998). Além disso, nos dizeres de Fragoso Filho (1984), as primeiras escolas superiores instaladas no país eram “cópias pioradas” das escolas portuguesas, consideradas superadas e defasadas em relação à outras escolas européias, notadamente a alemã, que se apoava na pesquisa e no uso do método científico.

É nesse sentido que, segundo Olive (2002), pode-se afirmar que a criação da USP representou um divisor de águas na história do ensino superior brasileiro, pois ela estava incluída no bojo de um projeto político do estado de São Paulo, que havia perdido poder político nacional devido à crise econômica do café. Sua concepção era a de ser uma universidade de alto padrão acadêmico-científico, tendo incentivo do jornal *O Estado de São Paulo* e apoio do governo do estado, ficando livre do controle direto do governo federal, numa tentativa de reconquistar a hegemonia política que gozara até a Revolução de 1930.

Durante os anos da década de 1940, outras universidades públicas e privadas vão sendo criadas, frutos de reunião de faculdades. Em 1950, cerca de 10 universidades estavam implantadas no Brasil, além de diversas instituições isoladas de educação superior. No início da década de 1960 o país possuía mais de 20 universidades. Nessa época, surge a idéia de criação da Universidade de Brasília (UnB), que acaba por ser fundada em 1961, seguindo o modelo norte-americano, baseado em institutos, faculdades e unidades complementares, sendo o departamento a unidade didática básica, em substituição à cátedra vitalícia (MORHY, 2004).

A Universidade de Brasília foi a primeira universidade brasileira a não ser criada a partir da aglutinação de faculdades preexistentes. A sua estrutura era contraposta ao modelo segmentado em cursos profissionalizantes, sendo flexível e moderna, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentista (OLIVE, 2002).

Também em 1961, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20/12/1961, que não traz avanços importantes para a educação superior (MORHY, 2004). Ao contrário, a Lei reforçou o modelo tradicional vigente, mantendo a cátedra vitalícia, as faculdades isoladas, a universidade composta da justaposição de escolas profissionais e a maior preocupação com o ensino, sem focalizar a pesquisa. Além disso, concedeu expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, que tinha poderes para autorizar e fiscalizar novos cursos e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso, bem como assegurou a representação estudantil nos colegiados, apesar de não especificar em que proporção (OLIVE, 2002).

A partir do golpe militar de 1964, o período dos governos militares (1964-1985) fez investimentos consideráveis no setor público de educação superior, promovendo um salto qualitativo e quantitativo das universidades brasileiras. A pós-graduação e a pesquisa científica são expandidas e modernizadas. Em 1968, por meio da Lei 5.540, de 28/11/68, que institui a Reforma Universitária, e do Decreto-Lei 464, de 11/02/69, entram em vigor o vestibular classificatório, a criação dos institutos básicos e dos departamentos, a criação de cursos de curta duração, a noção da indissociabilidade entre

ensino, pesquisa e extensão, e os regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva para os professores (MORHY, 2004), bem como o sistema de créditos (OLIVE, 2002) e a instituição dos colegiados de cursos (MACEDO *et al.*, 2005).

A reforma de 1968 foi implantada segundo um projeto de nação apoiado na busca da grandeza e na luta contra o socialismo e o comunismo. Embora o projeto de nação não tenha obtido o resultado desejado, a universidade experimentou grande crescimento durante a década de 1970, consolidando-se como principal fonte de pesquisa, bem como ensaiou os primeiros passos da extensão como atividade própria das instituições de ensino superior (MACEDO *et al.*, 2005). Todavia, no regime militar, as universidades ficam sob a mira do governo federal: foram criadas as assessorias de informação, com a intenção de coibir atividades consideradas “subversivas” de estudantes e professores, sendo vários destes cassados dentro de um processo de “limpeza ideológica” (OLIVE, 2002).

Não faltam, no entanto, críticas à reforma educacional de 1968. Por exemplo, nos anos 1970, Fávero (1977) tenta delinear a identidade da universidade brasileira ou, antes, mostrar que esta vem buscando encontrar sua identidade. A autora discute as tentativas iniciais da criação das primeiras instituições de ensino superior no Brasil e a Reforma Universitária dos anos de 1960, correlacionando os fatos mais significativos desde o final da década de 50. Sua conclusão final é de que a universidade propugnada pelo então grupo de trabalho responsável pela reforma ainda era uma utopia.

Florestan Fernandes, escrevendo em 1968, afirma que a reforma universitária continuava a ser vista como uma pura reforma do ensino superior e que a instituição estaria presa a uma tradição cultural estreita, apegada a um ensino livresco de segunda mão, ou seja, atrelada à transferência e absorção de conhecimentos produzidos originalmente no exterior. (FERNANDES, 1975).

A reforma também é criticada por muitos (positiva e negativamente) em virtude de ter implantado o modelo único de instituição superior de ensino ao estabelecer a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – o que poderia ocorrer apenas excepcionalmente em estabelecimentos isolados (MACEDO *et al.*, 2005) –, com o objetivo de se “construir um ambiente universitário mais homogêneo e unificado nacionalmente” (CATTANI & OLIVEIRA, 2002, p.20).^{vii}

Ao longo dos anos de 1970, o setor educacional privado se expandiu, em função da demanda crescente por educação superior, impossível de ser atendida pelas universidades públicas ou privadas, cuja expansão era limitada pelos altos custos acarretados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (MACEDO *et al.*, 2005).

No início dos anos de 1980, o país já possuía 43 universidades públicas e 22 privadas. As universidades foram equipadas com bons prédios, laboratórios e bibliotecas, profissionalizaram docentes e funcionários técnico-administrativos, e ofereceram salários razoáveis (MORHY, 2004). No total, em 1980, estavam instaladas no país 882 instituições de ensino superior (MACEDO *et al.*, 2005).

Especialistas, todavia, apontavam uma série de problemas envolvendo a universidade, inclusive o fato de que havia muitos julgamentos “apressados” envolvendo a instituição, especialmente entre aqueles chamados “tradicionalistas” e os “pragmáticos”. Segundo Menezes Neto (1983), para os tradicionalistas a universidade deve guardar distância das necessidades imediatas da sociedade, enquanto os pragmáticos a julgam inadequada para o cumprimento de suas tarefas e encargos.

Nesse sentido, Menezes Neto (1983, p. 18-19) afirma que “o equívoco básico dessa reflexão, tão confusa quanto imprecisa, provém das expectativas geradas em relação ao papel da universidade; espera-se mais de sua ação do que lhe cabe, por compromisso de origem, oferecer”. Continuando, afirma que “por desconhecimento ou até mesmo por uma falta de presunção de amplitude do seu campo e dos limites de sua missão, transferiram-se para a universidade tarefas que estariam, certamente, mais bem situadas em outras esferas do Governo” (MENEZES NETO, 1983, p. 19). Schwartzman (1981), por sua vez, admite que a universidade continuava sendo essencialmente uma formadora de profissionais de nível superior em detrimento e em contradição com as demais funções.

Com o fim do governo militar, o Brasil começa a experimentar uma nova etapa em sua história, a partir da implantação de um regime mais democrático, conforme a seguir.

3.3 A universidade brasileira no limiar do século XXI

Desde meados da década de 1980, dois eventos foram muito significativos para a educação brasileira: a Constituição de 1988; e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN – Lei 9.394, de 23/12/96). A primeira estabelece: aplicação de, no mínimo, 18% da receita anual de impostos federais no desenvolvimento da educação; gratuidade da educação pública; e criação do Regime Jurídico Único e outras medidas. A segunda introduz, dentre outras medidas: os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo; as bases legais da educação à distância; a garantia da qualidade; a qualificação docente; a avaliação sistemática; e a dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para instituições de ensino superior não universitárias (MORHY, 2004).

A LDBN, aprovada dentro do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC; 1995-2002), introduziu como uma das principais inovações na universidade brasileira a avaliação sistemática dos cursos de graduação e das próprias instituições, além de estabelecer que, para ser considerada uma universidade e gozar de sua autonomia, a instituição deve possuir pelo menos um terço de seu corpo docente constituído por mestres ou doutores e um terço do corpo docente em regime integral. De certo modo, a busca da melhoria do corpo docente, aliada às avaliações periódicas e ao credenciamento das instituições e de seus cursos, favoreceu a institucionalização da pesquisa (OLIVE, 2002).

Durante o governo FHC, ocorre uma forte expansão do ensino superior, em relação ao período entre 1980 e 1995, quando o crescimento foi vegetativo (1,36%) em número de instituições e em número de matrículas (taxa anual média de 1,65%); a partir de 1995 até 2000, o número de instituições cresceu 32% e o total de matrículas, 53,1%.

Entre 1995 e 2005, existiam 2.260 instituições de ensino superior. Entre 2000 e 2003, o número de matrículas chega a 3.887.771, enquanto em 1995 havia 1.759.703. Como pode ser observado, o crescimento intenso ocorre durante a vigência da Constituição de 1988 – que consagrou a autonomia universitária e as normas básicas da participação privada no ensino superior – e da lei 9.394/96, que estabeleceu as diretrizes básicas da educação nacional (MACEDO *et al.*, 2005).

Simultaneamente, segundo Macedo *et al.* (2005), observa-se o esgotamento da capacidade de investimento por parte do governo federal. Em meados dos anos de 1990, as instituições públicas eram responsáveis por 42% das matrículas; no início da década

de 2000, por menos de 30%. Considerando apenas as federais, a participação no conjunto das matrículas cai de 20,8% em 1995 para 14,6% em 2003.

Dos anos de 1980 aos dias atuais, os recursos públicos vêm se tornando cada vez mais escassos e espasmódicos, afetando o desenvolvimento da universidade pública. Percebe-se também um crescimento considerável de instituições privadas de ensino superior. No entanto, pelo menos até o momento, as universidades públicas ainda abrigam os melhores cursos e concentram a maior parte da pesquisa científica e tecnológica (MORHY, 2004).

Tal constatação é apoiada no próprio sistema de avaliação do ensino superior criado pelo governo FHC e iniciado com o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1996, conhecido popularmente como “Provão”, a Avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação em 1997, e a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), instituída em 1998. A estas iniciativas veio incorporar-se o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado pelo MEC, em 1993, e a Avaliação dos Programas de Pós-graduação (já realizados pela CAPES/MEC). Este sistema de avaliação permite ao governo a elaboração de uma base de dados que serve para o estabelecimento de metas de desempenho, a partir dos padrões de aferição e de comparação (CATTANI & OLIVEIRA, 2002).

Além do sistema de avaliação, o governo FHC entendeu que a universidade não devia se apoiar no modelo único; ao contrário, poderiam e deveriam existir diversas modalidades de ensino superior e mais de um tipo de universidade, ou seja, uma instituição diversa, plural e desigual. Segundo Cattani e Oliveira (2002, p. 35), a lógica do governo é a de que “a multiversidade^{viii} de funções só é possível nas universidades de excelência, sendo que as demais instituições deviam *investir* em áreas e atividades em que seja possível obter resultados satisfatórios” (grifos dos autores).

O tratamento dispensado às universidades federais no período FHC foi, todavia, alvo de críticas intensas, posto que seus proponentes entendiam que a sistemática de avaliação estabelecida estaria atrelada a um direcionamento mais amplo, em que a própria relação entre o Estado e a universidade está em conflito, gerando uma crise de identidade da instituição.

No entendimento de Cattani e Oliveira (2002, p.47), por exemplo,

[...] a reforma da educação superior é imbuída da lógica da distinção, ou melhor, da diferenciação acadêmica. Força uma alteração na identidade de cada instituição, uma vez que as universidades são levadas a assumir compromissos e a definir especificidades que, em tese, garantam performances mais eficazes e adequadas. Essa lógica, portanto, não respeita a identidade das instituições e as finalidades que cada uma delas vem delineando historicamente no contexto em que se situa.

No caso das universidades públicas (notadamente as federais), as mudanças profundas na sua identidade e no seu projeto de desenvolvimento institucional se dão por conta de, pelo menos, três fatores:

- a) o Governo Federal visa atender às exigências dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, que inclui reduzir investimentos na educação superior. Tal política tem forçado as universidades a se concentrar apenas nos problemas emergenciais de manutenção, ao invés de consolidar sua identidade institucional e seu projeto de desenvolvimento.

- b) As mudanças na conjuntura, motivadas pela reestruturação produtiva do capitalismo, assentada na globalização do capital financeiro e na revolução técnico-científica internacional, facilitando o fluxo do conhecimento e dispersando sua produção e aquisição, obriga a universidade a reinventar-se e repensar suas funções.
- c) A necessidade de ampliar a legitimidade institucional e o reconhecimento da relevância social diante das críticas tanto do governo quanto da grande mídia de que as universidades são perdulárias, leva a maioria delas – especialmente as de pequeno e médio porte – a buscarem maior vinculação com o setor produtivo e com a comunidade local (CATANI & OLIVEIRA, 2000).

Da mesma forma, Sguissardi (2005), assume que a identidade multissecular da universidade está em jogo, tendo como uma das razões básicas a reformulação da relação público-privado no que diz respeito ao conhecimento que é gerado nas universidades e fora delas, relação esta modificada pelo próprio Estado ao fazer com que as instituições públicas ajam como organizações privadas, que dependem da venda de seus produtos e serviços.

É nesse sentido que Lessa (1999) aponta que o Estado, ao priorizar a educação fundamental como proposta para o futuro, relegou ao ensino superior um papel coadjuvante, mesmo porque a universidade brasileira é vista como anacrônica e desperdiçadora de recursos. Em outras palavras, o que o governo vem adotando desde o início do governo FHC é o ideal do Estado mínimo (LESSA, 1999), cuja lógica admite que este deve atribuir aos agentes do mercado as atividades para os quais estão mais preparados a oferecer de forma mais eficiente.

De acordo com tal lógica, o conhecimento passa a ser encarado como uma espécie de mercadoria (LESSA, 1999; RODRIGUES, 2001; CATTANI & OLIVEIRA, 2002; LEHER, 2001, 2004) que pode ser negociada segundo a lei da oferta e procura, que regula seu valor e seu preço. Em outras palavras, é a lógica da competitividade com regulação mínima que basicamente define o neoliberalismo na educação superior.

O neoliberalismo alcançou uma homogeneidade impressionante nos últimos anos graças, dentre outros fatores, a uma integração de discursos e estratégias de diversas instituições internacionais (Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Nações Unidas, Fórum Econômico Mundial etc), que defendem o modelo de desenvolvimento sustentado pela competitividade, com a intermediação dos governos quanto aos interesses das empresas transnacionais e das economias nacionais (RODRIGUES, 2001).

Chauí (1999, 2001) destaca que o governo, ao procurar atender os organismos internacionais, toma como pressuposto básico que o mercado é portador de racionalidade sociopolítica e agente principal do bem-estar da República e que tal pressuposto é o que leva a se colocar direitos sociais (como a educação, a saúde e a cultura) no setor de serviços definidos pelo mercado. Nesse sentido, direciona a universidade para a constituição de uma organização social, contrariamente à manutenção de uma instituição social. Uma organização social tem sua estrutura e sua dinâmica direcionadas para um objetivo particular, apoiada numa racionalidade basicamente instrumental, enquanto a instituição social está fundada na autonomia, guiada por sua própria lógica. Concordando com Chauí, Leher (2001) afirma que, ao se retirar da universidade sua autonomia, transferindo-a para o mercado, desinstitucionaliza-se a universidade, “transformando-a em organização social que,

entretanto, já começa a se configurar como nova instituição que não poderá merecer o nome de universidade” (LEHER, 2001, p. 155).

É nesse sentido que as universidades estão mais sujeitas à busca de legitimidade do que de eficiência nas relações com o ambiente, fruto de uma relação conflituosa com o Estado e graças a um isomorfismo coercitivo imposto por este (PAÇO-CUNHA, 2004).

Este ponto também é crítico para o atual governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Leher (2004), por exemplo, discute a questão da relação entre o público e o privado, demonstrando que as propostas do governo brasileiro para as universidades (envolvendo a educação superior como um todo) acabam por destruir as fronteiras entre o público e o privado, ao colocar a universidade sob a égide das regras e da lógica de mercado. Em resumo, as propostas são orientadas no sentido de tornar o conhecimento uma mercadoria à disposição do mercado. Ou seja, estão em jogo “serviços educacionais” (LEHER, 2001).

Por outro lado, o canal de comunicação entre as instituições universitárias – especialmente as públicas/federais – foi reaberto no governo Lula, propiciando uma abertura um pouco maior do que o governo que o antecedeu. Dentre as ações envolvendo as universidades, diversas instituições foram criadas, de modo a atender às demandas sociais. Resta saber como o governo irá garantir seu funcionamento no longo prazo. De todo modo, a reforma universitária continua em pauta e em discussão com representantes das instituições de ensino superior.

Em resumo, percebem-se duas grandes orientações de pensamento sobre o que deve ser a universidade: a) daqueles que defendem uma reforma universitária em que a instituição deve atuar de forma mais próxima do mercado, atendendo suas demandas – os neoliberais –, e b) daqueles que defendem uma universidade reformada, mas com uma orientação não atrelada ao mercado – os neoconservadores.^{ix}

Diante do exposto, a análise de alguns especialistas aponta para a vigência de uma crise profunda, irredutível a uma causa única.^x Ao contrário, a instituição universitária, especialmente a pública, parece enfrentar uma crise de natureza tríplice, pelo menos nas visões de Santos (2003, 2004) e de Ristoff (1999).

Segundo Santos (2003)^{xi}, podem ser observadas três contradições básicas das universidades, que se manifestam por meio de três crises. A primeira contradição se dá entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais, que se manifesta na crise de hegemonia, a qual ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. Tal crise é decorrente da incapacidade da universidade em desempenhar funções contraditórias, o que leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional, ou o Estado em nome destes, a buscarem alternativas para atingir seus objetivos.

Em outras palavras, a crise de hegemonia resulta das contradições entre as funções clássicas da universidade e aquelas a ela atribuídas no decorrer do século XX:

De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanistas, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista” (2004, p. 8). [...] Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entrara em crise de hegemonia (SANTOS, 2004, p. 9).

A segunda contradição se dá entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições de acesso e do credenciamento das competências, de um lado, e as pressões sociais e políticas de democratização da instituição e da igualdade de oportunidades para os filhos das classes menos favorecidas, de outro. Tal contradição se manifesta como uma crise de legitimidade, que ocorre sempre que uma dada condição social deixa de ser aceita de forma consensual. A crise de legitimidade é observada à medida que se torna visível socialmente a falência dos objetivos coletivos (SANTOS, 2003, 2004).

A terceira contradição se dá entre a autonomia institucional e a produtividade social. Manifesta-se por meio de uma crise institucional, que ocorre sempre que uma dada condição social estável e auto-sustentada não garante mais os pressupostos que asseguram sua reprodução. A crise ocorre à medida que a especificidade administrativa da instituição é posta em xeque e se lhe impõem outros modelos tidos como mais eficientes, baseados em critérios de eficácia de natureza empresarial ou de responsabilidade social (SANTOS, 2003, 2004).

Segundo Santos (2004), a crise institucional prevaleceu sobre as demais, devendo-se a uma pluralidade de fatores, evidentes sobretudo a partir do início da década de 1990. No entanto, dois fatores podem ser destacados: o desinvestimento do Estado e a globalização mercantil da universidade.

A autonomia científica e pedagógica da universidade é baseada na dependência financeira do Estado. Enquanto a instituição e seus serviços eram considerados um bem público, o Estado assegurou seu funcionamento sem maiores conflitos, porém, quando o Estado decidiu reduzir seu compromisso com as universidades e a educação em geral, tornando-os bens públicos não exclusivos garantidos pelo Estado, a universidade entrou em crise institucional. Nos últimos trinta anos, as universidades, na grande maioria dos países, foram atingidas por uma crise institucional, decorrente da perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e da consequente descapitalização e redução dos recursos financeiros (SANTOS, 2004).

A globalização mercantil da universidade se dá em função do modelo de desenvolvimento neoliberal, subjacente à lógica de desinvestimento na educação superior em geral e na universidade em especial. A perspectiva neoliberal considera que as contradições e dilemas das universidades são insuperáveis e que a instituição é, portanto, irreforável. Dessa forma, criou-se um mercado educacional universitário global, assumindo-se que a lógica empresarial é mais eficiente e capaz de dar conta das demandas sociais e dos problemas gerados pelo modelo universitário tradicional (SANTOS, 2004).

Da mesma forma, para Ristoff (1999) a universidade enfrenta três crises fundamentais: financeira, do elitismo e do modelo. A crise financeira diz respeito aos baixos investimentos que o governo federal vem realizando na universidade. Segundo o autor, o “país está hoje tão obcecado pela idéia de eficiência e corte de gastos públicos que se tornou incapaz de atentar para o retorno social, educacional e mesmo financeiro que o investimento em educação representa” (RISTOFF, 1999, p.203).

A crise do elitismo da educação superior diz respeito ao acesso à universidade. O autor menciona a classificação Trow^{xii}, que estabelece três sistemas considerando a oportunidade de acesso à educação superior: o sistema de elite (15% da faixa etária entre 18 a 24 anos têm acesso), o sistema de massas (até 40%) e o sistema universal (acima de 40%). No Brasil, considerando a faixa etária entre 18 e 24, cerca de 10% da

população está matriculada na educação superior. Ou seja, o sistema é considerado altamente elitista (RISTOFF, 1999).

A crise do modelo tem a ver com a definição que se faz da função do ensino superior. A educação superior é uma atividade de múltiplas funções, que atende a três tipos de necessidades importantes e legítimas:

- a) A necessidade de garantir o avanço autônomo e desatrelado do conhecimento.
- b) As necessidades do Estado, relativas a projetos de desenvolvimento de governos e pela demanda de mão-de-obra altamente qualificada.
- c) As necessidades do indivíduo, relativas ao seu desejo e direito de investir em si próprio.

Segundo o autor, essas necessidades podem até ser conflitantes em alguns casos, mas não são antagônicas. Entretanto, alteram escalas de prioridades e são facilmente ideologizadas e tratadas como se fossem antagônicas. Diante dessas questões, fica evidenciada a necessidade de equacionar as demandas, o que passa por uma discussão do modelo de educação superior e de universidade, envolvendo a questão da alocação dos recursos. Em outras palavras, o autor coloca que “cresce o sentimento de que a educação superior deve estar disponível para todos o que seriamente a procuram” (RISTOFF, 2000, p.208).

Percebe-se que a evolução da universidade vem passando por fases distintas, as quais refletem o pensamento da época. Várias heranças foram deixadas, e a universidade brasileira, de pouca tradição comparativamente às do exterior e da própria América Latina, enfrenta uma série de desafios que ainda precisam ser superados.

É fato que todas as instituições – públicas e privadas –, em alguma medida, necessitam de um sistema e de um modelo de gerenciamento, pois possuem objetivos a alcançar em função da missão que se propuseram a cumprir. Nesse sentido, os modelos empresariais têm servido de inspiração para as reformas administrativas nas organizações públicas nas três esferas (municipal, estadual e federal), o que tem sido observado em diversos países, sobretudo os centrais, conforme observado anteriormente.^{xiii}

O elemento central em relação aos modelos que vêm sendo implantados nas organizações públicas – incluindo as universidades – é avaliação do seu desempenho organizacional, ou seja, sua capacidade de atender às demandas e interesses de seus públicos. Com efeito, no caso das universidades, a avaliação de seu desempenho vem sendo realizada e discutida em seus diversos aspectos, em termos da oferta de vagas, do acesso às vagas, da qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação, da sua influência e contribuição para o desenvolvimento de tecnologia, e assim por diante. Tais demandas são inevitáveis e provavelmente incontornáveis, pois a sociedade, em geral, vem exigindo cada vez mais transparência e resultados de suas instituições, o que exige das universidades um sistema de gestão que leve a estes resultados.

Assim, é possível afirmar que, em alguma medida, as universidades precisam ser gerenciadas profissionalmente, o que implica, subjacentemente, a definição de um modelo de universidade e de ensino superior para o país, de um modelo de gestão, e de um modelo de preparação dos gestores para desempenhar seus papéis e funções.

O modelo atual de universidade não atende às demandas, sobretudo externas, colocadas pelos organismos financeiros internacionais (SGUSSARDI, 2006),

o que vem sendo tema recorrente e central da reforma universitária. O modelo de universidade brasileira, com apoio e base nos sistemas de avaliação da Capes e da SESu/MEC, caminha na direção de uma instituição produtivista e heterônoma. Ou seja, sua agenda de pesquisa e de criação de novas carreiras vem obedecendo a interesses externos vinculados a prioridades mercantis, em detrimento da pesquisa básica e de outras áreas não valorizadas comercialmente (SGUSSARDI, 2006).

Por fim, a despeito do que será decidido em termos da reforma universitária, é fato que a universidade, enquanto instituição e organização, carece de um gerenciamento que implica e exige certa preparação dos indivíduos para tal atividade. Essa preparação, idealmente considerada, deve ocorrer de forma articulada com sua missão, objetivos e identidade. Em outras palavras, o alto gestor universitário somente poderá exercer suas atividades gerenciais de forma mais efetiva diante da clareza dos interesses a que atende e representa, e com as devidas qualificações de que necessita para tanto.

4 UNIVERSIDADE: IDENTIDADE INSTITUCIONAL E IDENTIDADE GERENCIAL

A pesquisa realizada com os gestores da alta administração das universidades federais localizadas em Minas Gerais, originariamente, teve como objetivo compreender como tais gestores constroem suas identidades gerenciais. No entanto, para o alcance desse objetivo, foi necessário conhecer seu contexto de atuação, que inclui tanto a esfera macro quanto a esfera micro, que se articulam.

No contexto macro-institucional, a universidade faz parte do Sistema Federal de Ensino Superior, que é regido pela LDBN (Lei n. 9.394/1996) e pelo decreto n. 2.306/1997, sendo coordenado pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC). O sistema federal apresenta a seguinte organização (NEVES, 2002):

- Instituições universitárias
 - Universidades
 - Universidades especializadas
- Centros universitários
- Instituições não universitárias
 - Institutos superiores de educação
 - CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e CETs (Centro de Educação Tecnológica)
 - Faculdades isoladas
 - Faculdades integradas

Neste Sistema, a universidade é definida e identificada da seguinte forma (Decreto n. 9.394/1996- LDBN):

Art. 52: As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral

As universidades federais são vinculadas diretamente ao Ministério da Educação (MEC), com dependência financeira, e supervisionadas pela Secretaria de Educação Superior (SESu).

O contexto micro-institucional diz respeito às universidades pesquisadas. Cada uma delas possui suas estruturas e normas de funcionamento, baseadas em suas identidades e vocações históricas. As universidades pesquisadas, em particular, constituem o contexto específico de ação dos gestores e, enquanto tal, possuem características que lhe são próprias e que, de algum modo, influenciam tanto a forma de condução por parte dos gestores quanto a construção de suas identidades.

O contexto macro-institucional diz respeito à relação existente entre as universidades, o sistema federal de ensino superior e o governo federal. Tal relação foi descrita na seção anterior, dentro de uma perspectiva histórica. Além disso, uma vez que sua missão, estrutura e modelo de funcionamento são definidos normativamente, parte de sua identidade já é externamente atribuída. No entanto, como se pode perceber, a identidade da instituição vem sendo colocada à prova e em xeque constantemente, tanto por parte do governo federal, quanto pelo sociedade como um todo.

Internamente, quando questionados sobre sua atuação gerencial, os gestores da alta administração – notadamente os reitores e vice-reitores – se definiram simultaneamente como políticos, gestores e professores. Políticos no sentido de que eles representam grupos políticos que se articulam para eleger a reitoria e gerir a instituição; gestores no sentido de que eles têm que tomar certas decisões que competem somente a eles e a mais ninguém, além de ter de cuidar de processos e soluções operacionais; e professores em função de que esse é o cargo de origem de cada um deles e que, em nenhum momento, deixou de ser exercido, ainda que com carga e intensidade menores. Convém destacar que a dimensão “político” de suas identidades também implica que os gestores mantêm relações não apenas com grupos políticos e pares, mas sobretudo com as instâncias superiores (SESu/MEC), por meio de instituições como a ANDIFES ou diretamente.

Considerando-se a identidade institucional da universidade, pelas entrevistas realizadas percebe-se que os gestores, em geral, têm alguma dificuldade em definir claramente o que é a universidade, a despeito de invocarem sua missão precípua (ensino, pesquisa e extensão) e reconhecerem sua importância no contexto social, econômico e cultural, especialmente as públicas. Tal dificuldade é reforçada na medida em que o caráter político de sua ação exige uma negociação de interesses diversos e mesmo contraditórios, incluindo as diferentes concepções acerca do que a universidade é e deve ser (identidade “real” e “projetada”). No entanto, todos concordam com o fato de a universidade deve ser revista e se rever. Em outras palavras, de forma ora implícita, ora explícita, todos reconhecem que a instituição enfrenta – ainda, ou novamente? – um crise de identidade.

Mesmo admitindo-se que uma instituição possa possuir múltiplas identidades, ou uma configuração identitária multifacetada, é fato de que não há um “acordo” sobre isso. Ao que parece, as discussões caminham na direção de uma “solução definitiva”, mas que não encontra eco no conjunto dos interessados. A atual política federal para as

universidades (que envolve programas como REUNI - de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, Universidade Nova, por exemplo) coloca, novamente, em suspenso as discussões que vinham ocorrendo em termos de reforma universitária.

Enfim, o debate em torno da universidade brasileira continua. Seus problemas e dilemas ainda não estão claramente solucionados e parecem girar em torno de questões que, em conjunto, formam uma rede complexa e que provavelmente exige uma reflexão profunda, inovadora e ousada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, os países que adotam uma perspectiva econômica mais liberal defendem que as organizações e suas instituições sejam geridas à luz dos modelos gerenciais, que pressupõem, portanto, um ideal de racionalidade técnica com sofisticações comportamentais e psicológicas. Neste quadro, o gerente deve se enquadrar em determinado sistema de ação, em uma determinada cultura organizacional, cujos valores centrais são o resultado e a performance (CAVALCANTI & OTERO, 1997; MINTZBERG, 1998), ou seja, os chamados “modelos de excelência” (CHANLAT, 1996).

No caso brasileiro, as universidades foram criadas durante a República Velha (1889-1930) e se expandiram durante a Nova República (1930-1964). Após o golpe de 1964, com o governo militar (1964-1985), as universidades privadas experimentaram certa expansão, mas as públicas não deixaram de ser cuidadas pelo Governo Federal. Com o fim do governo militar e durante o período da República Democrática (a partir de 1985), chegando até o governo FHC, as universidades apresentaram um crescimento vegetativo, enquanto crescia significativamente o setor privado de ensino. No período FHC (1994), as universidades federais adotam a nova LDBN, que prevê uma sistemática para sua avaliação, cujos instrumentos foram criados pelo MEC. Foi nesta época que se tentou “publicizar” a universidade, segundo um programa mais amplo, cuja proposta era implantar a administração pública gerencial nos moldes internacionais, pelo então ministro Bresser Pereira.

A partir deste momento a universidade, principalmente a pública, vê sua identidade entrar em crise, ao ser obrigada a submeter-se aos imperativos, entre outros, colocados ao Governo Federal pelo Banco Mundial no sentido de se reduzir os investimentos em educação e priorizar o setor privado. Em outras palavras, seu projeto institucional (projeto identitário) histórico é colocado em xeque (CATANI & OLIVEIRA, 2000).

Desde então, os gestores universitários se encontram diante de uma situação conflitante: os interesses governamentais e os interesses institucionais (“dupla ou múltipla agência”). Os gestores conseguiram evitar parte dos planos do Governo Federal, mas sub-repticiamente a cultura da universidade foi se impregnando dos ideais de produtividade, graças à criação dos mecanismos que a própria LDBN criara.

Hoje, os reitores (juntamente com os demais altos gestores) encontram um contexto de ambigüidades e de dilemas que, no caso particular da universidade, antepõe os ideais históricos da universidade (liberdade de pensamento e de expressão por meio do ensino, pesquisa e extensão, pluralismo de idéias e busca do conhecimento) aos ideais econômicos de produtividade, eficiência e resultados.

Embora busquem articular aqueles ideais históricos, quando são identificados como políticos (as palavras-chave são *negociador, preservador dos valores institucionais, elemento agregador*) e gestores (as palavras-chave são *empreendedor, líder, viabilizador, captador de recursos*), sua missão, de fato, torna-se complexa, pois eles se vêem diante da tarefa de conciliar interesses contrastantes e opostos. Não é por coincidência que os entrevistados, em geral, afirmam que ser reitor é exercer uma função difícil, complexa e desafiadora.

Em outras palavras, está em curso uma tentativa de se inculcarem novos valores, atitudes e prioridades entre os gestores universitários, no sentido de projetar uma identidade gerencial empreendedora revestida dos ideais empresariais de *performance* e resultado. Não se trata apenas de uma imposição governamental, mas de uma dinâmica macrossocial mais ampla, em que discursos e ideais contraditórios disputam espaços, numa luta desigual. Ou seja, o projeto identitário da universidade e, por conseguinte, de seus gestores, está inserido numa macrorrelação de poder. Nesse contexto, os indivíduos buscam se posicionar, mas se deparam com as ambigüidades e ambivalências que lhe são colocadas por aquele embate, mas que não lhes retira necessariamente a capacidade de ação.

Não se trata de afirmar que o reitor não seja ou não deva agir como gestor. Ao contrário, a universidade é também um espaço organizacional e, como tal, não pode prescindir de ter suas atividades gerenciadas. Mas algumas questões fundamentais são colocadas: Que sistema de valores e ideais devem estruturar a ação gerencial: os valores históricos da instituição, os valores da economia de mercado, ou uma terceira via, ainda a ser construída? Por mais que o governo atual tenha sido considerado pelos entrevistados como benéfico às universidades, a princípio, a base do modelo econômico não se modificou. A despeito da interlocução federal, ainda há muito a ser discutido. Se os reitores representam (politicamente) suas universidades, resta saber: Quais são os interesses da comunidade universitária? À profusão de injunções e metanarrativas contraditórias são confrontados os diversos interesses coletivos e individuais, o que dificulta ou impede o consenso ou acordo de modo mais articulado.

Os reitores, em especial, encontram-se diante de uma situação quase inconciliável devido às forças e aos jogos de poder, com o qual têm de aprender a conviver para poder exercer sua ação gerencial. Ação esta que, para indivíduos investidos em mandatos, tem seus dias contados para começar e para acabar.

REFERÊNCIAS

ASHFORTH, Blake E., MAEL, Fred. Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review, 1998, vol.14, n.1, p.20-39.*

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996.

BROWN, Andrew D. Narcissism, identity, and legitimacy. *Academy of Management Review, vol.22, n.3, 1997, p.643-686.*

CASTELLS, Manuel. A era da informação: **economia, sociedade e cultura. Volume II: O poder da identidade.** 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CATANI, Afrânio Mendes, OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação superior no Brasil:** reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão.** In TRINDADE, Hélio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 2000, p.179-189.

CAVALCANTI, Bianor Scelza, OTERO, Roberto Bevilacqua. **Novos padrões gerenciais no setor público:** medidas do governo americano orientadas para o desempenho e resultados. Cadernos EBAP, n.86. Rio de Janeiro: FGV/EBAP, dezembro, 1997.

CHANLAT, Jean-François. **Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho.** In DAVEL, Eduardo, VASCONCELOS, João. “Recursos” humanos e subjetividade. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHAUÍ, Marilena. Escritos sobre a universidade. São Paulo: Unesp, 2001.

_____. **A universidade em ruínas.** In TRINDADE, Hélio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. 2.ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999, p.211-223.

CUNHA, Luiz Antônio. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In

_____. A universidade temporâ. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

TRINDADE, Hélio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999, p.125-148.

_____. A universidade temporâ. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DRÈZE, Jacques, DEBELLE, Jean. Concepções da universidade. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Organizado por Michael Schröter. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Universidade e poder: análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FRAGOSO FILHO, Carlos. Universidade e sociedade. Campina Grande: Edições Grafset, 1984.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOGG, Michael A., TERRY, Deborah J. Social identity and self-categorization processes in organizational contexts. *Academy of Management Review*, v.25, n.1, 2000, p.121-140.

JANNE, Henri. A universidade e as necessidades da sociedade contemporânea. **Fortaleza: Edições UFC, 1981.**

JANOTTI, Aldo. Origens da universidade: a singularidade do caso português. **São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.**

KERR, Clark. Os usos da universidade. **Fortaleza: Edições UFC, 1982.**

LESSA, Carlos. A universidade e a pós-modernidade: o panorama brasileiro. **Dados, vol.42, n.1, 1999 ,p.159-188.**

LEHER, Roberto. Para silenciar os *campi*. **Educação e Sociedade, vol.25, n.88, p.867-891, Especial, out.2004.**

_____. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In **GENTILI, Pablo (Org.). Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universidade universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p.151-187.**

MACEDO, Arthur Roquete de, TREVISAN, Lígia Maria Vettorato, TREVISAN, Péricles, MACEDO, Caio Esperandeo. Educação superior no século XXI e a reforma universitária brasileira. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v.13, n.47, abr./jun. 2005, p.127-148.**

MACHADO, Hilka Vier. A identidade o contexto organizacional: perspectivas de análise. **Revista de Administração Contemporânea, Edição especial, 2003, p.51-73.**

MACHADO, H.V. **Identidade Organizacional** : um estudo de caso no contexto da empresa brasileira: RAE-eletrônica, São Paulo, v.4, n.1, jan-jul. 2005.

MACHADO-DA-SILVA, C.L.; NOGUEIRA, E. E. SILVA. Identidade e Paradoxos Organizacionais na Alfândega Brasileira. In. **VASCONCELOS, Flávio Carvalho de, VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de (Orgs.). Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.**

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. Universidade: ação e reflexão. **Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.**

MINTZBERG, Henry. Administrando governos, governando administrações. **Revista do Serviço Público, Ano 49, n.4, out-dez, 1998, p.148-164.**

MORHY, Lauro. Brasil: universidade e educação superior. In **MORHY, Lauro (org.). Universidade no mundo: universidade em questão. Vol.2. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2004.**

NEVES, Clarissa Ekert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In **SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). A educação superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002, p.43-106.**

NOGUEIRA, E. E. S. Cultura e Identidade Organizacional: estudo de caso do sistema aduaneiro brasileiro. Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Administração) – Setor de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Paraná.

NUSSENZVEIG, H. Moysés (Org.). Repensando a universidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/COPEA, 2004.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In **SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). A educação superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002.**

PAÇO-CUNHA, Elcemir. **Universidade pública e adaptação organizacional:** conformidade e resistência às demandas institucionais. Lavras: Universidade Federal de Lavras (Dissertação de Mestrado), 2004.

RISTOFF, Dilvo I. A tríplice crise da universidade brasileira. In **TRINDADE, Hélio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2.ed Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999, p.201-210

RODRIGUES, S.B. Cultura Corporativa e Identidade: Desinstitucionalização em uma companhia de telecomunicações brasileira. **Revista de administração contemporânea**, v.1, n.2, maio/ago. 1997: 45-72..

RODRIGUES, Suzana Braga. De fábricas a lojas de conhecimento: as universidades e a desconstrução do conhecimento sem cliente. In FLEURY, Maria Tereza Leme, OLIVEIRA JÚNIOR, Moacir de Miranda (Org.). **Gestão estratégica do conhecimento.** São Paulo: Atlas, 2001, v. 1, p. 87-117

SANTOS, Boaventura de Sousa Santos. **A universidade do século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2003 [1.ed. 1995].

SCHWARTZMAN, Simon. Educação para o futuro. In PAIM, Antonio. **Os novos caminhos da universidade.** Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 1981.

SGUSSARDI, Valdemar. **Universidade pública estatal:** entre o público e o privado/mercantil. **Educação e Sociedade**, v.26, n.90, p. 191-222, Jan./Abr. 2005

_____. Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação e Sociedade**, v.27, n.96, p.1021-1056, Ed. Especial, Out.2006.

TAJFEL, Henri. **Social psychology of intergroup relations.** Annual Review of Psychology, v.33, 1982, p-1-39.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e universidade. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TRINDADE, Hélio. **Universidade, ciência e Estado.** In **TRINDADE, Hélio (org.). Universidade em ruínas: na república dos professores.** 2.ed Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 2000, p.9-23.

WHETTEN, D.A. **Albert and Whetten Revisited: Strengthening the Concept Organizational Identity.** Journal of Management Inquiry, vol.15, nº. 3, September, 2006. Disponível em: <http://jmi.sagepub.com/cgi/content/abstract/15/3/219>

ⁱ Na Idade Média, o termo que mais tecnicamente corresponde à universidade não era *universitas*, mas *studium generale*. No fim do século XII e início do século XIII, o termo *universitas* é utilizado para designar corporações de professores e estudantes, mas continuou a ser aplicada a outras corporações. Daí o fato de o termo ser usado sempre de forma relativa: universidade de estudantes, universidade de mestres, universidade de comerciantes etc. Foi somente no decorrer do século XV que a distinção entre *universitas* e *studium generale* desapareceu e os termos passaram a ser praticamente sinônimos (JANOTTI, 1992).

ⁱⁱ Janotti (1992) destaca as principais universidades que surgiram de forma espontânea (*ex-consuetudine*): Bolonha, Paris, Oxford e Montpellier (século XII). Surgiram ainda (século XIII) de forma espontânea as

universidades de Vicenza, Arezzo, Pádua, Vercelli, Siena (Itália), Orléans e Angers (França), Cambridge (Inglaterra) e Valladolid (Espanha). O autor destaca aquelas que foram criadas por meio de bula papal, imperial ou real (*ex-privilegio*), que são “o resultado dos desejos pessoais submetidos às exigências da política” (p. 109): Nápoles (fundação imperial em 1224), da Cúria Romana e Piacenza (fundação papal, em 1244 e 1248), de Toulouse (fundação papal em 1229), das universidades espanholas (fundações reais) de Palência (1212-1214), Salamanca (ante 1230) e Sevilha (1254), e da universidade de Lisboa-Coimbra (fundação real em 1290).

ⁱⁱⁱ Na América espanhola, as primeiras universidades latino-americanas surgiram logo após o descobrimento e durante o início do processo de colonização. A mais antiga foi fundada em 1538, em São Domingos, na República Dominicana. A exemplo destas, foram criadas universidades nas seguintes cidades: Lima (Peru), em 1551, renomeada em 1574 como Real e Pontifícia universidade de São Marcos; México (México), em 1562; Córdoba (Argentina), em 1611; Bogotá (Colômbia), em 1622; Santiago (Chile), em 1624; e Chuquisaca (Bolívia), também em 1624. Em toda a América Latina, ao final da colonização, havia cerca de 26 instituições de ensino superior (CUNHA, 1980; FRAGOSO FILHO, 1984). A despeito de sua criação ainda no período colonial, as universidades seguiam os modelos espanhóis, predominando os conteúdos escolásticos, filosóficos, teológicos e de direito como bases para as carreiras, sendo que os professores eram representantes das ordens religiosas, sobretudo dominicanos e mais tarde jesuítas. Além disso, a maioria do corpo discente era constituída de filhos dos colonos espanhóis e por alguns filhos nativos poderosos. A cultura ensinada era a européia, sem nenhuma referência à cultura nativa. Em outras palavras, a universidade colonial jamais exerceu função crítica ou impôs algum tipo de ameaça à ordem vigente (FRAGOSO FILHO, 1984).

^{iv} As razões pelas quais a universidade foi implantada tardivamente no Brasil não são entendidas de forma unânime pelos autores. Para uma discussão detalhada sobre esta temática, ver Cunha (1980). Da mesma forma, o autor questiona se aquelas universidades nos países latino-americanos poderiam ser assim chamadas e se não poderiam ser equiparadas a determinadas escolas no Brasil que já ofereciam formação superior.

^v Comparativamente ao período colonial, Teixeira afirma que a América do Sul era mais culta (considerando a cultura do tipo aristocrático e ornamental) do que a América do Norte, excluindo-se sua parte do sul. A América do Norte nunca teve uma orientação mais profunda para os aspectos da cultura geral, buscando primeiramente ministrar instrução utilitária ao maior número de pessoas (TEIXEIRA, 1998).

^{vi} Em 1927, foi fundada a Universidade de Minas Gerais (UMG), instituição privada, subsidiada pelo estado, surgida a partir da união das quatro escolas de nível superior então existentes em Belo Horizonte. A UMG permaneceu na esfera estadual até 1949, quando foi federalizada.

^{vii} Segundo os autores, o modelo único também é chamado de “universidade de pesquisa” ou “universidade de campo”, conforme os dizeres de Eunice Durham e Luiz Antônio Cunha, respectivamente (CATTANI & OLIVEIRA, 2002).

^{viii} Utilizando a célebre expressão que Clark Kerr criou para definir a universidade (KERR, 1982).

^{ix} Nos termos de Menezes Neto (1983), pragmáticos e tradicionalistas.

^x Convém ressaltar que, dentre outras formas de manifestação contra a política brasileira para as universidades, em 1998, foi elaborado o chamado “Manifesto de Angra”, assinado por intelectuais de renome do país. Para seu conteúdo e discussão, ver NUSSENZVEIG (2004).

^{xi} A primeira edição é de 1995.

^{xii} Professor Emérito da UC Berkeley's Goldman School of Public Policy, especialista norte-americano em educação superior e criador do referido sistema de classificação.

^{xiii} São os casos, por exemplo, do GPRA – *Government Performance and Results Acts* –, no caso norte-americano, e a NPM – *New Public Management* – no caso britânico. No caso brasileiro, o processo se iniciou com a tentativa de implantação da chamada “Gestão Pública Gerencial”.