

Faculdade de Educação da USP

Estudos & Documentos

# A Universidade e sua alma endemoninhada

Beatriz Fétizon

45  
2012

Faculdade de Educação da USP

Estudos & Documentos 45

2012

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor

João Grandino Rodas

Vice-Reitor

Hélio Nogueira da Cruz

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora

Lisete Regina Gomes Arelaro

Vice-Diretora

Marília Pontes Sposito

Estudos & Documentos

ISSN 1415-2363

Estudos & Documentos

A Universidade  
e sua alma endemoninhada

Beatriz Fétizon

FEUSP

Série Estudos & Documentos, v. 45

Projeto Gráfico, Editoração e Revisão: Rogério de Almeida

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Fétizon, Beatriz.

A Universidade e sua alma endemoninhada. São Paulo:  
FEUSP, 2012. Série Estudos & Documentos, v. 45.  
248 p. ISSN 1415-2363

1. Educação 2. Ensino Superior 3. Universidades  
4. Universidade de São Paulo

CDD 378

---

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo  
Av. da Universidade, 308  
CEP 05508-040 - São Paulo - SP - Brasil  
[www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)

*Para Maria Cecília Sanchez Teixeira.*

*Quando Cecília chegou à USP  
eu já estava formada há cerca de vinte anos  
e já tinha, pois, outros tantos de  
exercício e experiência no magistério.*

*Sei de certeza certa que lhe levava,  
pelo menos, dez quilômetros de dianteira.  
Voltei-me para trás para saudá-la e recebê-la.*

*Hoje,  
depois de me ultrapassar e de me dar  
profundas e preciosas lições de saber e de sabedoria,  
Cecília me leva uma dianteira de milhares de anos-luz.*

*É minha Mestreza respeitada e querida.  
Dedico-lhe este livrinho antes que meu olhar  
não consiga mais alcançá-la para lhe dizer  
Parabéns, Cecília! E, infinitamente,  
Muito Obrigada!!*

**Beatriz**



# Apresentação

É com satisfação que retomamos as publicações da série Estudos e Documentos da FEUSP, publicação que, apesar de seu caráter irregular, faz parte da história acadêmica da FEUSP, uma vez que importantes pesquisas, documentos, anais de simpósios, artigos e estudos encontram-se ali divulgados.

Os 11 primeiros volumes de Estudos e Documentos foram publicados pelo extinto Centro Regional de Pesquisas Educacionais “Professor Queiroz Filho” de São Paulo (1966-1975), que consagrava, entre seus objetivos, a pesquisa das condições culturais e escolares para a elaboração da política educacional do país e a elaboração de livros de fontes e de textos, estudos sobre administração escolar, currículos, psicologia educacional, medidas escolares e demais temas que concorressem para o aperfeiçoamento do magistério.

Assumida a publicação pela Faculdade de Educação da USP, em 1976 Estudos e Documentos atravessou décadas apresentando estudos de grandes mestres, como Heládio Antunha, João Eduardo Villalobos, José Carlos Melchior, e de tantos outros, muitos dos quais com artigos, em edições de coletânea. Também publicou os Anais do Simpósio de Pesquisa da FEUSP. Sua última edição se deu em 2003, com Avaliação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP.

Depois de um intervalo de quase uma década, Estudos e Documentos retorna em 2012, com uma obra duplamente significativa: primeiro porque aborda a história da Universidade, suas características, desafios e transformações, culminando com a fundação e situação da própria USP; e, em segundo lugar, mas não com menos importância, pela merecida homenagem à autora da obra, Professora Beatriz Fétizon, a quem a Universidade concedeu, em 2009, o título de Professora Emérita.

Vale destacar que Beatriz Fétizon já abrilhantou a série Estudos e Documentos, no volume 24, quando publicou em 1984 a pesquisa Educar Professores? Um questionamento dos cursos de licenciatura da Universidade de São Paulo.

Por fim, ressalte-se a iniciativa de apresentar Estudos e Documentos também em formato digital, com a disponibilização do texto no site da FEUSP ([www.fe.usp.br](http://www.fe.usp.br)), possibilitando assim o acesso à obra por um número maior de leitores.

Desejamos a todos uma ótima leitura e convidamos os colegas a contribuírem com seus estudos e pesquisas nos próximos números, que passarão a ser, a partir de 2013, semestralmente editados.

Lisete Arelaro

Diretora da FEUSP

# SUMÁRIO

Prefácio	11
A Universidade Medieval	27
<i>A) A luta pela autonomia e o uso dos direitos de greve e secessão</i>	61
<i>B) A Questão Salarial</i>	66
<i>C) A Querela com as Ordens Mendicantes</i>	70
<i>Organização: Federação de Escolas</i>	78
<i>Formação Profissional, Ensino Teórico e Ensino Prático</i>	107
<i>Elitização</i>	113
A Universidade Moderna	127
A Universidade Brasileira	137
<i>Instalação dos cursos superiores no Brasil</i>	138
<i>A República e a Universidade</i>	143
Universidade de São Paulo	157
<i>A partir dos anos 1940</i>	170
<i>A Campanha em Defesa da Escola Pública</i>	172
<i>O Movimento Estudantil e a Universidade</i>	177
<i>A Revolução Estudantil e a Contra-Revolução</i>	192
<i>Fundação da Universidade de São Paulo</i>	194
<i>Os Dois Períodos na História da USP: O Modelo Originário e o Modelo Reformado</i>	202
<i>O Modelo Originário e a FFCL</i>	213
<i>Anos cinquenta e sessenta</i>	221
<i>A Universidade Contemporânea</i>	225
Referências Bibliográficas	229
Anexo: Discurso de agradecimento...	231



# Prefácio

Quando aceitei o convite para fazer o prefácio do livro da Bia, eu sabia que iria enfrentar um baita desafio. Para quem gosta de exercitar o pensamento e a reflexão, conhece a autora desde 1972 como colega de Departamento, companheira de sala e, principalmente, amiga, só podia agradecer o convite e a confiança, dizer um sonoro sim e arregaçar as mangas.

Ela sabia da encrenca em que podia estar se metendo ao escrever um livro com este título e já me dissera: “quem vai querer ler um livro com um título desses?”

Disse a ela que seguisse em frente porque pelo menos um leitor ela teria e que eu ia fazer a leitura (ou as leituras) com muito interesse, atenção, sem prevenção nem preconceito, cabeça aberta, aceitando ser provocado, estimulado, cutucado, principalmente porque, pelo conteúdo de nossas conversas, eu suspeitava que poderia haver algo em comum entre o que nós dois estávamos escrevendo, que é a “patinação” ou o “giro em falso” da educação escolar brasileira.

Mais. Falei que ia estimular outras pessoas a também se deixarem seduzir pelas suas palavras e pelo seu estilo simples, livre, leve e solto no trato das questões mais complexas a respeito do homem e sua educação. Manifestei ainda minha admiração pelo seu jeito gostoso de falar e de escrever.

Cumpro o prometido e, depois de ler, minuciosa e vagarosamente, duas vezes, do primeiro ao último parágrafo, sem pular nem um ponto e nem uma vírgula, sorvendo cada frase, espero conseguir mostrar que vale a pena dedicar tempo e energia à leitura e releituras das cutucantes páginas deste livro.

Tomando como ponto de partida o vínculo que costuma ocorrer entre a obra de um autor e sua vida, relato um pouco do

que a Bia me contou em nossas conversas, pessoalmente e por telefone, sobre sua trajetória pessoal e profissional. Assim poderá ficar mais fácil compreender este magnífico trabalho, que considero um “livro-síntese” de seus escritos anteriores, especialmente de sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Educar Professores? Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da Universidade de São Paulo” e da Tese de Doutorado sobre “Subsídios para o Estudo da Universidade de São Paulo”.

Beatriz Fétizon é filósofa, educadora, mestra e artista. Para muitos de nós, principalmente para seus privilegiados alunos, ela é simplesmente, e com todo respeito, a professora Bia. Desde 9 de dezembro de 2009 ela se tornou também professora emérita da Universidade de São Paulo, título concedido com justiça e acerto pela Faculdade de Educação.

Embora tenha, como toda professora universitária que se preze, realizado muitas pesquisas, sua marca distintiva foi a atividade docente e foi por causa de sua excelência no exercício da docência (olhaí, a rima) que ela foi homenageada e distinguida com o título de professora emérita.

Filósofa-educadora ou educadora-filósofa, seus temas principais de estudo, reflexões, pesquisas, aulas, palestras e escritos foram a pessoa humana, o bicho-homem, o ser-gente e sua educação – que ela conceitua como a auto-construção da humanidade no homem.

Aposentada, mas não inativa, como esquisitamente são classificados os que, de forma voluntária ou compulsoriamente (e até sob protestos), se aposentam ou são aposentados na Universidade de São Paulo, continuou, até recentemente, ativa e “produtiva”, deu continuidade às suas atividades reflexivas, participando de bancas examinadoras, ministrando palestras e escrevendo textos.

Bia pensa filosoficamente seus temas, escarafunha os fundamentos, os pressupostos, os princípios, as raízes, os alicerces,

as últimas consequências, a essência. Seu pensamento é complexo e simples, claro, conciso, profundo, abrangente, provocativo e, me desculpe o neologismo, cutucante. Ela costuma ir ao cerne, ao miolo, à medula, ao núcleo duro dos objetos de suas análises. Procura as partes submersas dos icebergues para ir além das aparências, do visível, concreto, observável, palpável, empírico e das primeiras respostas. Em vez de se deixar enganar pelas aparentes certezas, às vezes enganadoras, busca novas perguntas, novos ângulos de visão, novos pontos de vista. Sabe que as respostas são provisórias e muitas vezes têm prazo de validade, isto é, valem até que sejam superadas por outras perguntas, que apontam para outras soluções e respostas diferentes. Nem poderia ser diferente, já que estamos falando de uma genuína filósofa.

Peço para ela me falar sobre a origem de seu interesse pelo cultivo do pensamento e da reflexão, pela dúvida, pelas buscas de sentidos e significados das coisas, pelas causas e consequências, enfim, pela estranha ocupação que é o filosofar, como dizia Ortega y Gasset. Com visível entusiasmo, ela conta que o encantamento pela Filosofia aconteceu no semestre em que iria completar doze anos, ao assistir às aulas de História Geral da Irmã Evangelina, no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, das Irmãs de São José de Chambery, na cidade de Itu. Enquanto a Irmã discorria sobre os séculos V e IV a.C. da História da Grécia, a menina Bia ficou fascinada pelos filósofos gregos Sócrates (469 – 399 a.C.), Platão (427 – 347 a.C.) e Aristóteles (384 – 322 a.C.): “fiquei embevecida e tinha a impressão de que estava entrando em um santuário, do qual jamais sairia”.

Seduzida pelo pensamento grego, a menina que ainda ia fazer doze anos quis saber da Irmã Evangelina se Filosofia “ainda existe” e onde podia ser estudada. Ao ser informada de que “é claro que ainda existe” e “se estuda” na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, ela decidiu “para sempre” que curso iria fazer e nunca, nunca mesmo, duvidou nem se arrependeu de sua escolha precoce.

O encantamento, o fascínio e a sedução pelos estudos de Filosofia não diminuíram, até aumentaram, quando, mais tarde, ela deparou com uma citação de Ortega y Gasset, em seu livro *Meditação da Técnica*: “A física serve para muitas coisas, enquanto a filosofia não serve para nada. Já o disse, registre-se, um filósofo, o padrão dos filósofos, Aristóteles. Precisamente por isso sou eu filósofo: porque não serve para nada sê-lo”.

Bia percebe meu estranhamento com a “inutilidade” da Filosofia e explica que é preciso entender o sentido de inutilidade, pois ao mesmo tempo ela é uma necessidade e cita uma outra frase de Ortega Y Gasset, do livro *O que é Filosofia*: “A filosofia não surge por razão de utilidade, como nem por razão de capricho. É constitutivamente necessária ao intelecto”.

Isso explica em parte o prestígio dos chamados cursos “profissionais” da Universidade – Direito, Engenharia e Medicina – e um certo preconceito em relação ao curso de Filosofia, Ciências e Letras, que enfatiza os aspectos formativos.

Beatriz esclarece que, para toda e qualquer ciência, a Filosofia é sempre necessária, pois ela aparece sistemática e necessariamente antes e depois das Ciências, define os métodos da pesquisa, garante a validade do método, mesmo que não possa garantir a verdade das conclusões.

Fica claro então que a Filosofia não tem caráter utilitarista e pragmático e que o filósofo faz dela um modo de vida, a incorpora a um jeito de ser, pensar, existir, viver, se situar no mundo, ver, olhar, observar e analisar a vida, o homem, a sociedade e todo o universo. Um jeito crítico, criativo, inovador e exigente, que não se satisfaz com simplificações, banalizações e superficialidades. Um jeito de estranhar, maravilhar-se, espantar-se diante da vida, do mundo, do universo, dos acontecimentos, da aventura humana, enfim, da História.

Essas características estão presentes na Bia e ao buscar o fio condutor, o eixo, a espinha dorsal, o tema central, o principal foco

de suas reflexões, encontramos uma coerência e uma insistência nas questões fundamentais do ser humano, sua essência, existência e educação. E tudo tratado com profundidade simples, mas não simplista, de forma exigente, sem fazer concessões.

Em 1948, com dezoito anos e meio, ela ingressou na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e, concomitantemente, na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco.

Não tinha certeza de que seria aprovada na Faculdade de Filosofia e quis se garantir com uma segunda opção, submetendo-se à seleção também no curso de Direito. Como foi aprovada nas duas seleções, ingressou e frequentou os dois Cursos, Filosofia com quatro anos de duração e Direito com cinco. Terminada a Filosofia, “trancou” e nunca “destrancou” o Direito no quinto e último ano, pois já estava satisfeita com o que aprendera, principalmente nas aulas de Teoria Geral do Estado e de Filosofia do Direito, ministradas por Miguel Reale, e de Direito Penal, cujo professor era Basileu Garcia. Como seu foco e interesse estavam centrados na Filosofia e já havia extraído do curso de Direito os aspectos que lhe interessavam, não viu necessidade de fazer o quinto ano só para ter mais um diploma.

Enquanto frequentava as duas Faculdades, dava aulas de Filosofia para os alunos dos cursos Clássico e Científico, nos Colégios Caetano de Campos e Roosevelt e foi aí que pôde dedicar-se à paixão de ensinar Lógica, História da Filosofia e Introdução aos estudos de Filosofia. Não estava preocupada em transmitir conteúdos, mas desenvolver nos alunos atitudes de independência de pensamento, autonomia, capacidade de reflexões e análises, enfim, desenvolver um aprendizado de pensamento.

Conta que comunicou ao diretor que iria cometer um ato de insubordinação e não roubaria tempo de aula para fazer chamada: “Minha função como professora é ensinar, controle de presença é função do bedel”. Mesmo sem fazer chamada, suas classes estavam

sempre lotadas e era preciso até colocar cadeiras extras para que nenhum aluno ficasse de pé. Mais do que filosofia, eles aprendiam a filosofar.

Depois que se formou, em 1951, continuou ministrando aulas, até ser contemplada com uma Bolsa do Governo francês para passar um ano na Sorbonne.

Ainda nesse tempo, teve uma experiência de teatro amador, participando do grupo CENA – Conjunto Experimental de Novos Atores –, que, entre outras realizações, se apresentou em Recife, com a peça *A Grande Estiagem*, de Isaac Gondim Filho. Ela fazia o papel de Do Carmo, sob a direção de Evaristo Ribeiro e cenário de Clóvis Garcia. Miroel Silveira, em crítica publicada na Folha da Manhã de 20.04.54, destaca que Beatriz Moura e outros companheiros de cena “atingem amplamente a dignidade trágica de suas personagens”. Sua viagem de estudos pós-graduados na França interrompeu sua “carreira” de artista de teatro, pois no seu retorno ao país, embora ainda tenha feito algumas apresentações com o CENA, chegou o momento em que teve que fazer a opção entre as duas paixões. Nessa hora, não havia nenhuma dúvida e sua escolha, desde as aulas da irmã Evangelina, era pelo “santuário” da Filosofia.

Bia fala dos mestres que mais contribuíram para sua formação, iniciando pela base da educação familiar, no lar de Arnaldo e Nair, que é onde “tudo começa”, com uma lembrança especial para a vó Alexandrina.

A educação escolar começaria no jardim de infância e pré-primário com as irmãs do “Orfanato” em Tietê, o primário e ginásio com as irmãs do Colégio Nossa Senhora do Patrocínio, em Itu, com destaque para a Irmã Evangelina, e o colegial no Roosevelt.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Bia se lembra especialmente de Lívio Teixeira, João Cruz Costa, Laerte Ramos de Carvalho, Martial Guértout, Roger Bastide e Paul Arbousse Bastide. Na Faculdade de Direito, como já foi dito, Miguel Reale e Basileu Garcia. Na Sorbonne e no College de France: Gilles Granger,

Bachelard e Piaget. Ela encontraria ainda um grande mestre na pessoa de João Eduardo Rodrigues Villalobos, na Faculdade de Educação.

Estas considerações a respeito da vida de Beatriz Fétizon pretendem mostrar o vínculo entre sua vida e seus escritos e ajudar a entender este seu mais recente trabalho, com o sugestivo, provocativo e aparentemente esdrúxulo título de “A Universidade e sua alma endemoninhada”, a que estou chamando de livro-síntese porque ela retoma questões expostas em textos anteriores, especialmente na Dissertação de mestrado, de 1978, e na Tese de doutoramento, de 1986. Em várias passagens, ela remete o leitor à sua dissertação sobre a Licenciatura e mais ainda à tese sobre a Universidade de São Paulo, intimamente relacionadas, pois enquanto a primeira trata, especificamente, da formação de professores, a segunda discute o problema mais amplo da Universidade.

Neste terceiro grande trabalho específico sobre o ensino superior, ela amplia seu campo de visão para tratar da Universidade em três tempos: Idade Média, Moderna e Contemporânea, sua origem e desenvolvimento até os dias atuais. Vai da criação desse estranho “ser” chamado Universidade, no século XII, até a fundação (1934) e reforma (1969) da Universidade de São Paulo, no século XX. Em meio às semelhanças e diferenças, separadas por oito séculos, ela faz uma constatação: Há um ponto comum a todas, que é a sua alma endemoninhada e é esta alma endemoninhada que explica sua sobrevivência, resistência e permanência, apesar de todos os ataques e combates, vindos de todos os lados.

Pergunto a Bia se está correto chamarmos de camaleônico este estranho “ser” que é a Universidade em todos os tempos e ela diz que se tivesse vindo à sua mente esta expressão enquanto redigia o trabalho a teria usado, pois a considera muito boa e recomenda: “use-a no prefácio, pois sintetiza bem a ideia que quero passar”.

É preciso esclarecer que Beatriz não faz uma história linear, que respeitaria comportadamente começo, meio e fim. Embora estejam separadas as três fases – Idade Média, Moderna e Contemporânea – ela se detém muito mais tempo no primeiro momento, dedica pouco espaço para os dois seguintes e transita de Bolonha do século XII para a USP do século XX e faz o caminho inverso: – “e olha aí a USP quase novecentos anos depois (...) E estão vendo? Não se pode fugir às armadilhas desta doce e terrível alma endemoninhada – estávamos na Idade Média e ela, de novo nos lançou, meiga e violenta, delicada e compulsoriamente – para a Universidade de São Paulo. Que posso fazer? (...) Gente! Olhai a Universidade Medieval de novo... Faculdade de artes lá, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras cá.”

O leitor precisa estar atento aos raciocínios da Beatriz, suas idas e vindas, seus parênteses (às vezes, parênteses dentro de parênteses) e alçar os voos que ela alça, com a agilidade mental que a caracteriza.

Observe a riqueza do parágrafo com que Beatriz inicia o livro: “Para compreendermos a Universidade brasileira contemporânea – e mais especificamente a USP – é preciso começarmos, necessariamente, na Idade Média. É lá que surgirá a alma endemoninhada desse estranho ‘ser’ chamado Universidade – tão grande e tão pequena, tão esplendidamente ideal e tão mesquinamente vulgar; tão forte e tão fraca, mas, tão permanente, tão duradoura, que nos faz pensar que seja realmente necessária.” Atente para este outro: “Passam os séculos, passam as pessoas, passam as coisas, e você pensa que ela também passou – mas ela está lá, animando tudo o que se faz e se diz, a tal da Universidade – e, provavelmente, animando também o que fazemos e o que dizemos nós, os que nos fizemos universitários – quem mandou?” Estão aí os ingredientes de seu pensamento filosófico: clareza, concisão, capacidade de síntese, abrangência no olhar, largueza de

visão, coerência, consistência. Não há espaço para reducionismo, maniqueísmo, simplificações nem moralismo.

Está presente aí a pensadora que eu já havia observado em seus outros textos, fiel ao “constante trabalho de examinar, criticar, repensar e refletir sobre o social e o humano, analisando os caminhos tomados”, insistente no “exercício do pensar criticamente a realidade educacional”, ousada em questionar os procedimentos da Universidade de São Paulo e compelida a “exercer meu juízo crítico sobre a atividade que nela desenvolvo e o modelo que a sustenta”.

Assistimos ao casamento entre seus escritos e sua vida, pois ela não apenas prega a autonomia de pensar, mas a pratica e exerce continuamente, produz de forma criteriosa e parcimoniosa textos críticos que contribuem de fato para o aperfeiçoamento da realidade educacional, especialmente na questão crucial da formação de professores.

“Sombra e Luz: o tempo habitado” é um dos livros que gosto de reler, principalmente o que considero um dos textos mais inspirados, que é o “E nós aqui”, em que um “filósofo de botequim” faz uma “constatação mansa, lúcida, incolor” que tem o “impacto da pergunta do homem pelo homem”.

“Contemporaneidade e educação: desafios epistemológicos e educacionais na contemporaneidade” pode ser avaliado por essa amostra dos questionamentos de Beatriz: “Para que, como, o que devemos conhecer em nosso tempo? E deve a educação se ocupar disso? Por quê? E para quê?”. Leituras e releituras deste texto condensado e instigante são, ao mesmo tempo, desafio e deleite.

Em “A liberdade como mito: reflexões para a educação”, comparece a Beatriz Fétizon de sempre: “O saldo de minhas breves reflexões foram, muito menos, **respostas**, do que **novas perguntas**.” Quando terminei a leitura da “alma endemoninhada”, logo me veio à lembrança o final da “liberdade como mito”,

em que ela afirma humildemente: “Mas estejam os leitores, é claro, à vontade para contrariar-me, criticar-me e desdizer-me – categoricamente; o saber é mera contingência; a aventura é o aprender”.

“A propósito da formação de professores” é um artigo curto publicado na Revista da Faculdade de Educação 8(2), em que a Bia expõe as deficiências da formação de educadores em geral, e de professores em especial, alerta para os limites dos esforços para minorar as deficiências de estrutura e adverte: “Sem uma modificação estrutural ampla, que envolva um repensar de toda a reforma universitária em geral e da USP em particular, os resultados jamais serão de muito alcance”. Publicado quatro anos após a defesa de sua dissertação de mestrado, deveria merecer mais atenção esta sua afirmação: “Não pode ser tão difícil entender que a formação de professores está no cerne do problema da Universidade”.

“Faculdade de Educação: antecedentes e origens”, publicado doze anos depois do anterior, na Revista de Estudos Avançados 8(22), reafirma o que já havia dito a respeito dos equívocos e reiteradas deficiências estruturais da formação de professores na USP e da “reiterada percepção dos estudos de educação como estudos superiores de segunda categoria”.

Emblemática é sua afirmação de que “os estudos de educação sofriam percalços que caracterizam bem uma condição de desprestígio”, situação que parece não ter sido superada até os dias de hoje.

“O mestre”, texto-depoimento sobre o nosso professor, da Faculdade de Educação, João Eduardo Rodrigues Villalobos, publicado em Cadernos de História & Filosofia da Educação v. 3, n. 5, é uma das mais elucidativas reflexões que conheço sobre as características do mestre e sobre o significado da sua relação com o discípulo. Ali vemos caracterizado de forma muito viva o conceito de educação como autodescoberta e autoconstrução do educando

e como a construção da humanidade no discípulo. A relação educativa entre a discípula e o mestre, neste caso, mostrou seu fruto na ação autônoma da primeira, ao ir além da tarefa pedida pelo professor e mostrar uma maneira nova de estabelecer um paralelo entre Berkeley e Bandeira.

Essa relação educativa reaparece neste livro, no seu discurso de agradecimento à Universidade de São Paulo e ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pela concessão do título de professor emérito, o qual revela uma Beatriz no auge da maturidade, lúcida na análise e síntese do itinerário percorrido, consciente do significado do envelhecimento, agradecida pela vida. A sua publicação como anexo neste livro amplia o número de beneficiados, com as lições de sabedoria que nos dá a menina Bia (a segunda rima deste prefácio).

Finalmente, “A Universidade e sua alma endemoninhada” cumpre uma função fundamental que é a de nos convidar à reflexão sobre os caminhos e/ou descaminhos da Universidade brasileira em geral, e da Universidade de São Paulo, em particular.

Após constatar que a Universidade, desde sempre, isto é, desde sua fundação, no século XII, até os dias de hoje tem uma alma endemoninhada e que esta é, ao mesmo tempo, “doce e terrível”, Beatriz martela reiteradamente: “ôôô alma endemoninhada (...) Olha a alma endemoninhada, gente! Olha a alma endemoninhada (...) Ah, meu Deus! Acho que assumi a alma endemoninhada (...) E vocês me perguntam, ainda, porque uma alma endemoninhada? (...) Até que, no golpe de 64, a percepção do perigo que representaria esta medieval e terna (ou eterna?) “alma endemoninhada” (...) Eita, alma endemoninhada, sô!... Acho que assumi a alma endemoninhada (...) Portanto, como se vê, a história da Universidade, desde sua fundação, na distante Idade Média, até os dias atuais, mesmo no Brasil (ou mais especificamente na USP), atesta sua alma endemoninhada.”

O livro é um presente que Beatriz oferece a quem aprecia uma leitura instigante, desafiante e, para usar uma expressão dela mesma, cutuquenta. Ela consegue ser profunda e leve, aliar complexidade e simplicidade, seriedade e beleza. Com estilo fluente, é para ser saboreado, degustado, lido e relido pausadamente, sorvendo cada frase.

Insisto na necessidade de abertura de coração e mente para compreender o sentido de alma endemoninhada e não sair correndo a chamar o médico para aplicar vacina nem o exorcista para fazer um exorcismo. Sem essa abertura, todos torceremos o nariz quando, por exemplo, Beatriz diz que: “Ah, a velha Universidade é sempre a mesma (...) Sempre a mesma no que tem de melhor e pior (...) Sensata e abusada. Magnífica e mesquinha. Fraca e imbatível (...) E sobretudo, necessária: talvez insubstituível: quem sabe eterna? (não, eterna não, porque o eterno não tem começo: ela teve. Mas, quem sabe perpétua? – teve começo e não terá fim?)”. Sem esta abertura, como aceitar que uma pessoa sensata e que pauta seu pensamento pela Lógica diga que “coexistem, na Universidade, um imobilismo de raiz corporativista e institucional, e uma flexibilidade de adaptação às mudanças externas (conjunturais e estruturais). Como aceitar que uma alma possa ser, ao mesmo tempo, doce e terrível, tenha aspectos positivos e negativos e se misture bem e mal, vício e virtude, permanência e mudança, resistência e conformação, imobilismo e flexibilidade, tenha armadilhas e constitua perigo?”

É, gente, começo a achar que para captar o alcance da análise da Beatriz Fétizon e entrar em sintonia com ela, é preciso ter pelo menos um pouco de alma endemoninhada. Sim, porque a Bia me confirma que é isso mesmo: A Universidade é rebelde, não repetitiva, não acomodada, sedutora, camaleônica, matreira, capciosa, manipuladora, tem a tendência a se colocar acima do que é considerado bom, desejável e louvável. Ela se preserva,

sobrevive, reergue-se, supera-se, ressurgue das cinzas, dá a volta por cima, amolda-se, ajusta-se, muda nas aparências, conserva a essência e segue em frente. É aí que reside, em parte, o segredo de sua permanência, pois combatida por todos os lados, ela consegue se safar sempre e se conservar soberana, flexível e imobilista, por paradoxal que isso possa parecer.

Comento com ela que tendo a achar que haja um encontro entre seu livro “A Universidade e sua alma endemoninhada” e o meu quase livro “Projeto Educativo de Escola: que escola, para que país queremos?”, em agradável e penosa elaboração, por paradoxal que possa parecer. Ambos pretendemos mostrar a relação entre educação e política e, especialmente, a escola como lugar dos (des)encontros de projetos pessoais e coletivos. Parece que nós dois estamos cansados das “discussões arrastadas, interrompidas, tumultuadas e obstruídas” a respeito de questões tópicas, localizadas e pontuais da escola, envolvidas por uma certa “pureza apolítica”.

Enquanto Beatriz se refere à inevitável correlação entre educação e política, eu proponho a reflexão a respeito das consequências da falta de explicitação de um projeto de nação no qual se inclua necessária e inevitavelmente um projeto educativo de escola. Faço questão de sublinhar esta passagem de seu livro: “Por que mecanismos, a partir de um certo momento, a correlação é escamoteada, substituída por uma assepsia educacional que produziria o ideal de uma Universidade em estado de graça descomprometida com toda a contingência?”.

Comento com ela uma passagem do Inquérito de 1926, por ela muito citado, que confirma nossas suspeitas: “Como não sabemos nem procuramos saber ‘para onde vamos’, o alvo que precisamos atingir e qual o caminho para chegar a finalidades determinadas, cada governo, em matéria de instrução, faz o que quer e o que pode”.

A quem possa duvidar dessa correlação entre educação e política, Beatriz lembra que a primeira Universidade brasileira foi criada por acaso, em 1921, às vésperas da comemoração do centenário da nossa “independência” (as aspas não são dela), para dar o título *honoris causa* a um dos convidados, o Rei Alberto, da Bélgica. Beatriz cita outros exemplos: a criação da USP, exatos dois anos após a derrota paulista, na Revolução Constitucionalista; a influência do golpe militar de 64 na desfiguração do plano urbanístico da Cidade Universitária, no bairro do Butantã, com a introdução do aspecto segregado e segregacionista; o papel da ditadura militar no estraçalhamento da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras.

Para o bem e para o mal, a alma endemoninhada da USP se manifesta, nas décadas de 60 e 70, na atitude antagônica de muitos de seus professores, que se dividiram entre a colaboração e a resistência, os primeiros sendo contemplados com postos na Administração pública e os segundos, classificados como subversivos, sendo punidos com a aposentadoria, a cassação, a expulsão e o exílio.

Como mencionei anteriormente a vinculação entre obra e vida, não resisto a fazer referência à inclusão que ela faz em seu Memorial Circunstanciado de Atividades, por ocasião do Concurso para provimento de cargo de Professor-assistente na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do fato de ter feito parte da Lista dos Improdutivos, por ausência de publicações nos anos de 1985 e 1986, no jornal Folha de São Paulo, edição de 21 de fevereiro de 1988. Ela informa no Memorial que em 1985 participou do Projeto PARU e foi co-autora do livro “A Universidade de São Paulo: Subsídios para uma avaliação” e, em 1986, redigiu a tese de doutoramento, apresentada em 31.12.86.

Digno de nota também é a auto-referência que ela faz: “eu não passo de uma reles professora doutora! (aliás, nunca passei

disso...). Quando pergunto a razão de não ter progredido na carreira, ela explica que preferiria que fossem levadas em conta as avaliações que seus alunos faziam por escrito de suas aulas. Sempre discordou e, portanto, não se submeteu aos critérios de “produtividade” e “rapidez”, privilegiando os critérios quantitativos em detrimento dos qualitativos, responsáveis pelo abastardamento e mediocrização da Universidade. Contrariaria seus princípios produzir textos reciclados de baciada só para responder com “recorta e cola” ao imperativo categórico “publique ou morra”.

Ela parece preferir questionar as estruturas e as disputas de poder no interior da Universidade e dizer que “o erro estava em considerar-se o Reitor homem de confiança do Governo e não da Universidade que o deveria eleger”. Faz mais seu estilo indignar-se contra um curso de licenciatura “meia-boca” e escrever talvez pouco, mas com qualidade, a respeito da formação de professores, da Faculdade de Educação, da Universidade em geral e da Universidade de São Paulo, em particular, atestando e comprovando sua alma endemoninhada.

Este seu colega de Departamento e privilegiado amigo de muitos anos – e sua alma talvez também endemoninhada – agradece.

João Pedro da Fonseca

Professor Associado Aposentado  
da Faculdade de Educação da USP



# A Universidade Medieval

Para compreendermos a Universidade brasileira contemporânea – e mais especificamente a USP – é preciso começarmos, *necessariamente*, na *Idade Média*. É lá que surgirá a alma endemoninhada desse estranho “ser” chamado Universidade – tão *grande* e tão *pequena*; tão esplendidamente *ideal* e tão mesquinhamente *vulgar*; tão *forte* e tão *fraca*; mas, tão *permanente*, tão *duradoura*, que nos faz pensar que seja realmente tão *necessária*...

*A Universidade é obra da Idade Média. Como diz Durkheim, é então “que se constitui, em quase todas as suas peças, o organismo escolar mais poderoso e mais completo que jamais se conheceu na história” (grifos meus) “obra própria, original da Idade Média (...) dos séculos XII e XIII. Nem a antiguidade, nem a época carolíngia haviam oferecido nada que lhe pudesse servir de modelo. (...) Em lugar das modestas escolas episcopais e abaciais, isoladas umas das outras e que jamais poderiam abrigar mais do que um pequeno grupo de alunos, constituiu-se (...) um vasto corpo de ensino, anônimo, impessoal e, portanto, perpétuo, compreendendo centenas de mestres, milhares de estudantes, todos associados à mesma obra” (Durkheim está descrevendo a Universidade de Paris, criada ainda no século XII) “e submetidos a uma mesma regra: (...) um corpo que seja, tanto quanto possível, representativo de todas as disciplinas humanas” e, em seu interior, “órgãos secundários”, as Faculdades, que “correspondiam às diversas especialidades do saber”. E finalmente, a seu lado, “pensionatos, pedagogias, colégios que servem de abrigo moral à juventude estudiosa; instituem-se graus que balizam as*

**etapas; (...) exames que guarnecem o acesso a esses graus; (...) planos de estudos que fixam para os estudantes, os conhecimentos que devem adquirir em cada uma dessas fases e, para os mestres, aquilo que deve ser ensinado”** (Durkheim, 1969, p. 188,189). Ainda falando das permanências: Bacharelado, Licenciatura, Mestrado/Doutorado, Carreira Universitária, tudo está lá. E, no meio disso tudo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – que se chamava, então, Faculdade das Artes (porque ensinava, precisamente, as Artes liberais – que abrangiam a filosofia, as ciências e as letras...). Mas a esta escola, em particular, voltaremos mais adiante.

É por isso que se, numa investigação da *Universidade*, não conseguirmos vislumbrar a *Universidade Medieval*, poderemos falar o tempo todo de *universidade*; mas, na realidade, não é dela que estaremos tratando. A *Universidade* é um estranho ser possuidor de uma *alma endemoninhada* (como eu digo) – se não encontrarmos sua *alma*, estaremos falando no vazio. Esta *alma*, que anima e vivifica a *Universidade* de todos os tempos, se gestou na *Idade Média*; e fez dela, da *Universidade*, o que ela foi em cada tempo e o que ela ainda é. Uma estranha *alma*. Não importa por quanto tempo fique adormecida, nocauteada, desmaiada (vítima de seus próprios desmandos ou do temor que costuma infundir nos sistemas de poder). Acaba sempre retomando alento e recolocando a instituição em seu devido caminho. Eu disse ‘não importa por quanto tempo’ – só um desses desfalecimentos durou cerca de duzentos anos.

Passaremos pela *Universidade* na *Idade Média* – e em cada trecho desse trajeto, em cada traço de seu comportamento, em cada sinal de sua *alma*, encontraremos a USP – *Universidade de São Paulo*, além da *Graduação*, *Pós-Graduação*, *Carreira Universitária*, *Sistema Administrativo* etc. e se, entre os leitores, houver alunos de outras *Universidades*, fiquem atentos: seus lares acadêmicos também estarão aqui...

Sem descer aos detalhes da análise histórica, e reportando-nos simplesmente aos grandes traços do *contexto histórico em que surge a Universidade no Ocidente*, vemo-la emergir dos interesses novos e diferenciados, próprios do *século XII*. A *Universidade Medieval é um fenômeno urbano*, nascida como *uma das respostas do tempo ao novo ambiente social que se produz com o surgimento das “cidades”*. Segundo *Le Goff*, *o universitário medieval é o novo tipo de intelectual que nasce com as cidades*. Ele *não se confunde com os monges, nem com os padres*; não é simplesmente *um douto, um sábio ou um pensador*; não é *um místico encerrado nos claustros*; não é *o poeta ou o cronista*, que vivem *longe das escolas*. *Não importa quão diferentes sejam uns dos outros por seus temperamentos, seus interesses, suas inclinações intelectuais, seus traços pessoais, ou pelo caráter impresso em suas respectivas obras, todos esses novos intelectuais urbanos (“de Abelardo a Ocam, de Alberto o Grande a Jean Gerson, de Siger de Brabant a Bessarion”)* têm *um traço em comum*: São *“professores de escolas”*, reconhecem como *sua profissão “o pensar e o ensinar seu pensamento”*, proclamam e professam a *aliança indissolúvel entre a “reflexão pessoal e sua difusão pelo ensino”* (as cartas de Abelardo são exemplos típicos desse traço distintivo) (*Fétizon*, 1986, p. 2, 3; citações de *Le Goff*, 1960, a partir da p.3).

Ora, *esse novo intelectual nasceu com as cidades*. É com a *“proliferação das cidades ligada à formação comercial e industrial que ele aparece como um desses homens de ofício que se instalam nos centros urbanos”*. Antes do *século XI* não se pode falar propriamente de cidades: *“os ‘cadáveres’ das cidades romanas do Baixo-Império não encerravam em suas muralhas mais do que um punhado de habitantes em torno de um chefe, militar, administrativo ou religioso. Cidades episcopais, sobretudo, elas abrigavam um parco laicato à volta de um clero ligeiramente mais numeroso, cuja vida econômica não passava de um pequeno mercado local destinado às necessidades cotidianas. Mesmo*

*fenômenos de florescimento urbano como Damasco, Tunis, (...) Bagdad ou Córdoba não atingiram nem desencadearam a amplitude do movimento urbano do século XII*". O renascimento urbano do século XII, este sim, "modificou profundamente as estruturas econômicas e sociais do Ocidente e começou, através do movimento comunal, a transformar suas estruturas políticas". (...) "A essas revoluções, vem se acrescentar uma outra – cultural. E a estas eclosões, junta-se uma outra – a intelectual." (Le Goff, 1960, p. 3,4,9). Às páginas 10 e seguintes, da mesma obra, Le Goff examina, ainda, o renascimento carolíngio dos séculos VIII e IX, e os entrepostos comerciais – 'portus' – dos séculos IX e X, quanto a seu eventual significado de autêntico renascimento urbano.

Nenhum dos mecanismos pré-existentes é suficiente para atender a um novo tipo de necessidades e interesses emergentes de tal renascimento urbano. Por isso, surgem as escolas urbanas e, depois, as Universidades. E tão bem respondem, umas e outras, a uma ordem de interesses e necessidades vitais do fenômeno urbano no Ocidente, que vingaram e se perpetuaram – enquanto desapareciam tantas outras respostas produzidas pelo tempo (Fétizon, 1986, p. 4)

A propósito, diz ainda Le Goff: "Anteriormente, as classes sociais distinguidas por Adalberto de Laon – a que **reza** (os clérigos), a que **protege** (os nobres), a que **trabalha** (os servos) – mal podiam corresponder a uma autêntica especialização dos homens. O **servo**, conquanto cultivasse a terra, era, também, **artesão**. O **nobre**, soldado, era também proprietário, juiz, administrador. Os **clérigos** – sobretudo os **monges** – eram, frequentemente, tudo isso a um só tempo. **O trabalho do espírito não era um fim em si mesmo; ordenado no conjunto da vida voltava-se, por força da regra, para Deus**. Ao sabor de sua existência monástica, eles podiam ser, momentaneamente, professores, sábios, escritores. Aspecto fugaz, sempre secundário, de suas personalidades. **Mesmo aqueles**

**que prenunciam, já, os intelectuais dos séculos futuros, estão ainda muito longe deles. Um Alcuino é, antes de tudo, um alto funcionário, ministro da cultura de Carlos Magno. Um Lupo de Ferrières é, sobretudo, um abade – que se interessa por livros e gosta de citar Cícero em suas cartas. Um homem cujo ofício é escrever e ensinar (e, de preferência, ambos), um homem que, profissionalmente, tem como atividade, ser professor e sábio, um intelectual em suma – este homem só aparecerá com as cidades”** (Le Goff, 1960, p. 9-10). Seu aparecimento responde a uma transformação da sociedade e da imagem que dela se faziam os medievais. “O intelectual do século XII, colocado no centro do *chantier* urbano, vê o mundo à imagem deste – vasta usina povoada dos ruídos dos ofícios. A metáfora estóica do mundo-fábrica é retomada num meio mais dinâmico, com maior alcance eficaz”. É esta descoberta do *homo faber*, cooperador de Deus e da natureza na criação, que transparece no *Líber de Aedificio Dei*, de Gerhoch de Reichersberg (*illa magna totius mundo fabrica et quaedam universalis officina* – esta grande oficina do mundo inteiro, esta espécie de oficina do universo) e na obra de Guilherme de Conches. “Transforma-se também a imagem da sociedade humana. Vista desta perspectiva dinâmica que confere sentido às estruturas econômicas e sociais do século, a sociedade deve integrar todos os trabalhadores humanos” – é o que transparece em textos como o *Policraticus* de João de Salisbury. E “nessa perspectiva o velho quadro escolar das sete artes liberais explode. O novo ensino deve abrigar, não somente as disciplinas novas – a física, a ética – mas as técnicas científicas e artesanais que são parte essencial da atividade do homem”. O programa de estudos de Hugo de São Vitor (*Didascalion*) e o de Honório d’Autun (e a própria concepção das artes liberais de Santo Tomás de Aquino) bem o mostram. No programa de Honorius D’Autun, às sete artes liberais (gramática, geometria, retórica, dialética, aritmética, música, astronomia) se

acrescentam a física, a mecânica (ou artes manuais), a economia e a política (“a porta da pátria do homem”) (Le Goff, 1960, p. 9-10).

*Citadino e “homem de ofício, o intelectual tem consciência da profissão a assumir. Reconhece a ligação necessária entre ciência e ensino. Não pensa mais que a ciência deva ser entesourada; antes, está persuadido de que deve ser posta em circulação. As **escolas são oficinas de onde se exportam ideias** (...). No canteiro urbano, **o professor está ombro-a-ombro, num mesmo ‘élan’ produtor, com o artesão e mercador**” (Le Goff, 1960, p. 63-64 – g.m.) – Abelardo exorta Heloisa a distribuir o saber como Isaac perfurava seus poços para que todos pudessem beber, e condena o espírito filisteu que esconde dos demais suas riquezas e seus saberes. Citadino e artesão entre os artesãos, como diz Le Goff (1960, p.68-69): “nesta grande usina que é o universo, o **intelectual deve cooperar**, por sua vez, com as aptidões que lhe são próprias, **no trabalho criador que se elabora. Seus instrumentos** são, não somente **seu espírito**, mas, também, **seus livros** – que são suas ferramentas de artesão. Quão longe se está do ensino oral da Alta Idade Média! Giraud de Barri exclamava: ‘Hoje, os clérigos iletrados são como os nobres inábeis para a guerra. **Quedam-se estúpidos à vista de um livro de leitura para crianças** (...) porque ignoram que o livro é o instrumento do clérigo, enquanto o ferreiro sabe que a rede é o instrumento do pescador, e o pescador sabe que a bigorna e o martelo são instrumentos do ferreiro. Nenhum deles poderia exercer a arte do outro, mas cada um sabe nomear os instrumentos do outro, apesar de ignorar seu uso e suas técnicas (...)” (gm) (Le Goff, 1966, p. 68,69).*

Tão consistente, diz ainda Le Goff, é o caráter citadino e artesão deste novo ofício, que seus adversários “englobavam na mesma maldição cidades e intelectuais do novo gênero”. E Le Goff (1960, p.67) relata como, no final do século XII, Etienne de

*Tournai*, abade de Sainte-Geneviève ataca os mestres parisienses: “*Disputa-se*”, diz o abade, (referindo-se à *disputatio* em teologia) “*publicamente, em franca violação das constituições sagradas, a respeito dos mistérios sagrados, da encarnação do Verbo (...). A indivisibilidade da Trindade é esquartejada e exibida aos pedaços nas esquinas. Tantos doutores, quantos erros; tantos ouvintes, quantos escândalos; tantas praças públicas, quantas blasfêmias. Mercadores de palavras (venditores verborum)*” (Le Goff 1960, p. 67). Da mesma forma, no início do século, *Rupert*, abade de Deutz (sempre segundo relato de *Le Goff*) acusava as “*discussões nas ruas e previa a difusão do mal. Lembrava que todos os construtores de cidades são ímpios; em vez de acampar neste lugar de passagem que é a terra, nela se instalam como os outros. Percorrendo toda a Bíblia, pintava um grande quadro anti-urbano. Depois da primeira cidade, construída por Caim, depois de Jericó derrubada pelas santas trombetas de Josué, enumera Enoch, Babilônia, Assur, Nínive, Babel. Deus, diz ele, não ama as cidades nem os cidadãos. E as cidades de hoje, crepitantes de vãs disputas de mestres e escolares, não são mais do que a ressurreição de Sodoma e Gomorra.*” São Bernardo exorta os mestres e os estudantes de Paris: “*Fugi de Babilônia, fugi e salvai vossas almas. Voai todos juntos para as cidades do refúgio*” (os mosteiros) “*onde podereis vos arrepender do passado, viver na graça este presente e esperar em confiança o futuro. Encontrareis bem mais em vossas florestas que nos livros. Os bosques e as pedras vos ensinarão mais do que qualquer mestre*”. Outro cisterciense, *Pedro de Celles*, escrevia: “*Ó Paris, como sabes encantar e decepcionar nossas almas! Em ti, as malhas do vício, as armadilhas do mal, as flechas do inferno perdem os corações inocentes (...)* Feliz escola, ao contrário, é aquela onde Cristo é quem ensina a nossos corações a palavra de sabedoria, onde sem trabalho nem cursos aprendemos o método da vida eterna.

*Aí não se compram livros, não se pagam professores, nenhuma embrulhada de disputas, nenhuma obscuridade de sofismas; aí a solução de todos os problemas é simples e se aprendem as razões de todas as coisas.*” Disto trata *Le Goff* das páginas 24 a 28 da obra que estamos seguindo (*Le Goff*, 1960).

E nas páginas 28 e 29, *Le Goff* (1960) insere os *novos intelectuais* nesse panorama, mostrando que, em contrapartida, suas falas são bem outras. Em 1164, *João de Salisbury* escreve a *Tomás Becket*: “*Passei por Paris. Quando vi a abundância de víveres, a alegria das pessoas, a consideração de que desfrutam os clérigos, a majestade e a glória de toda a Igreja, as diversas atividades dos filósofos, pensei ver, cheio de admiração, a escada de Jacó, cujo cimo tocava o céu e era percorrida por anjos que subiam e desciam. Entusiasmado por esta feliz peregrinação, fui obrigado a confessar: O Senhor está aqui e eu não sabia. E veio-me ao espírito esta palavra do poeta: Feliz exílio o que tem este lugar por morada*”. Na mesma época, *Filipe de Harvengt* escrevia a um discípulo: “*Levado pelo amor do saber, eis-te em Paris – e encontraste esta Jerusalém que tantos desejam. É a morada de Davi (...), do sábio Salomão. (...) Feliz cidade onde os livros santos são lidos com tanto zelo, seus mistérios resolvidos graças aos dons do Espírito Santo, onde há tantos professores eminentes, onde há uma tal ciência teológica que poderia ser chamada a cidade das belas-artes*”.

Como *artesãos do espírito*, frutos do surto urbano do século XII, estes novos intelectuais tinham que se organizar corporativamente. E, como diz *Le Goff* (1960, p.29), “*essas corporações de mestres e de estudantes serão, no sentido estrito do termo, as **Universidades. Será a obra do século XIII***”.

Da estreita e profunda correspondência entre estas novas instituições e o mundo que as produzia, nos dá conta *Durkheim* (1969, *passim* e especialmente nos capítulos VI a XIV da Parte II). Diz ele: “*Não há instituição que melhor exprima o estado de*

*espírito medieval. A Universidade não era simplesmente uma escola onde se ensinava certo número de disciplinas* (gm). *A Universidade foi, talvez, mais do que a Igreja e o sistema feudal* (grifo do autor), *a instituição mais representativa desse tempo, e como que sua imagem. Jamais a vida intelectual dos povos da Europa teve um órgão tão definido, tão universalmente reconhecido* (gm) e, numa palavra, *tão apropriado a sua função. A influência da universidade foi muito maior do que o deixam supor os historiadores políticos*” (Durkheim, 1969, p. 90-91).

A *Universidade* surge, inequivocamente, como corporação: “*lugar de decisão soberana sobre o verdadeiro e o falso, o bem e o mal, o justo e o injusto, em tudo o que concerne a sua esfera de competência e, em definitivo, a tudo o que diz respeito a esse lugar.*” Em suma, uma forma social soberana: aquela cuja *institucionalização se faz a partir da ordem* e cuja *existência se funda, por isso mesmo, num efeito de reconhecimento* (por seus próprios membros e por outras formas sociais) (Guilhon de Albuquerque, 1980, p. 93-94). E, como teremos ocasião de ver mais adiante, a *Universidade* parece jamais ter abandonado totalmente sua conformação corporativa. Durkheim (1969) atribui, mesmo, o conservadorismo da *Universidade* não só à sua *natureza institucional* como, também, à sua *índole corporativa* (ao longo da obra inúmeras observações o mostram; mas, às páginas 90 e 91 ele se ocupa diretamente dessa questão. Quanto a mim, entendo que tanto a *Universidade* quanto a *corporação* tiram seu **imobilismo** de sua *natureza institucional*).

Este *imobilismo* com que a gravou, desde sempre, seu caráter *institucional* e *corporativo*, coexistia numa interna contradição, *com a flexibilidade* que levou a *instituição universitária*, no tempo e no espaço, a adaptar-se e renovar-se ao sabor da circunstância e da conjuntura (o que talvez, afinal, não seja contraditório nem paradoxal: se, de conjunturas diferentes,

emergem novos interesses e necessidades sociais **fundamentais**, é próprio da instituição responder a elas).

Após examinar o que há de permanente e flexível na *Universidade* produzida pela Idade Média, observa *Durkheim*: “(...) é raro encontrar-se uma instituição que seja a este ponto tão a mesma e tão diversa; nós a reconhecemos sob todas as formas que ela assumiu e, no entanto, ela jamais é, num ponto qualquer do espaço e do tempo, aquilo que ela é noutra. Esta unidade e esta diversidade demonstram o quanto a *Universidade* é um produto espontâneo da vida medieval; pois só as coisas vivas podem, permanecendo semelhantes a si mesmas, curvar-se, adaptar-se à diversidade das condições e dos meios. Mas, eis a sombra no quadro: aquilo que está na base das instituições complexas é o que faz sua unidade. É a ideia corporativa. **A Universidade foi essencialmente uma corporação**; e é por sua natureza de corporação que se explicam os principais traços de sua organização. Alias, não tem ela, até hoje, o mesmo caráter? Ora, sabe-se que as corporações medievais, uma vez constituídas, manifestaram muito cedo marcante tendência para o tradicionalismo e o imobilismo. Com efeito, um corpo varia muito mais dificilmente do que os indivíduos isolados e independentes uns dos outros; uma corporação tem algo de maciço que se presta mais dificilmente ao movimento e aos engajamentos. Além disso, a corporação tinha por objeto a exploração de um monopólio que suprimia toda e qualquer concorrência. Uma vez, pois, **assegurado e incontestado seu direito exclusivo, ela não tinha mais razões para mudar**. Nenhum interesse a incitava a preocupar-se com necessidades novas que apareciam a seu redor, e a responder-lhes. Isolada em si mesma, a corporação perdia contacto com o meio” [observe-se que isto que para *Durkheim* é um defeito, aparece a outros como sua virtude. *Kenneth Minogue*, na obra *O Conceito de Universidade* (Brasília, UnB, 1981) trabalha essa questão]. “E porque a *Universidade* era uma corporação,

estava *exposta ao mesmo risco*. Assim, pudemos mais de uma vez constatar que *a evolução do ensino segue sempre com um grande atraso a evolução geral do país*. Veremos novas ideias propagarem-se em toda a extensão da sociedade sem afetar sensivelmente a corporação universitária, sem modificar seus programas e seus métodos. Para mencionarmos um *simples exemplo*, um grande movimento científico vai nascer no século XVI, desenvolver-se nos séculos XVII e XVIII, sem encontrar eco na Universidade antes do início do século XIX.” E acrescenta Durkheim: “apesar desse inconveniente, **desse defeito constitutivo**, não se pode ignorar quão grande foi a obra da Idade Média em matéria de organização escolar” (Durkheim, 1969, p.190, 191).

Observe-se que *aquele isolar-se do meio*, a que se refere Durkheim como característica da corporação, é, numa certa medida, característica de toda instituição: e mais, creio que é, precisamente, **por este isolar-se do meio** que a instituição se constitui em **lugar de soberania** – o que, por sua vez, **a define enquanto instituição**.

Saltando, de suas *origens medievais*, para a *Universidade contemporânea*, dois aspectos chamam a atenção e, no que concerne a estas reflexões, merecem ser destacados: em *primeiro lugar*, a estabilidade ou a permanência. Em *segundo lugar*, o efeito de reconhecimento sobre o qual se assentam tal permanência e tal competência. Este efeito de reconhecimento e esta permanência, possivelmente, atestam o caráter essencial dos interesses e necessidades a que responde a Universidade, mesmo quando essa essencialidade é contestada face a outras necessidades e a outros interesses considerados vitais em certas estruturas (países emergentes, por exemplo) ou em certas conjunturas (guerra externa, corrida armamentista etc.). Talvez isso explique, parcialmente, porque, com frequência se *baldam esforços para enquadrar sua manutenção na categoria supérfluos*. O que significaria (quem sabe?), por sua vez, que *provavelmente não se pode reduzir*, de forma

simplista, a um *maquiavelismo das mentes políticas* (orientado para a consecução de interesses inconfessáveis), o fato de, apesar das reiteradas declarações da prioridade dos níveis escolares iniciais, continuarem-se a canalizar para o financiamento da Universidade recursos destinados ou destináveis àqueles níveis. Quando em tais procedimentos se aponta uma racionalidade perversa, é possível que se trate efetivamente de **racionalidade – impessoal, anônima e eficaz: e comandada, no caso, pela lógica da instituição** (se é que existe tal coisa) (Fétizon 1986, p. 10-11).

No que concerne à *estabilidade ou permanência estrutural da Universidade* (e, conseqüentemente, a seu *imobilismo*), já a *descrição que faz Le Goff da “organização da corporação universitária”* (descritas as *Universidades de Paris, Oxford e Bolonha*) permite inferi-la: a presença de *reitores e chanceleres (rapidamente conquistado o direito de sua escolha pelos pares)*; *faculdades dirigidas pelo Conselho de professores titulares e pelo decano* (sempre um professor titular); *conselheiros; mestres assistentes; organização didática; busca de autonomia; relação ambígua com o poder externo (Estado, Comuna ou Igreja)* etc. A propósito, observa Durkheim (1969, p. 188-189): “se bem que essas instituições” (as *Universidades*), “por sua origem liguem-se estreitamente às condições especiais da vida medieval, elas foram, nesse momento, como que **moldadas em bronze** (gm), de tal forma que **se mantiveram até hoje**. Sem dúvida **não as entendemos mais como o faziam nossos ancestrais**. Hoje, as animamos de outro espírito. **Mas sua estrutura, praticamente não variou**. Um estudante medieval que voltasse entre nós, ouvindo falar de *Universidades, de colégios, de bacharelados, de licença, de doutorado, de programas de estudos, de aulas obrigatórias, de aulas extraordinárias, poderia crer que nada mudou – salvo que as palavras francesas*” (portuguesas, diríamos nós) “*tomaram o lugar das latinas de outrora. Somente*

*ao adentrar nossos anfiteatros, ou nossas salas de aula – é que ele se aperceberia que a vida escolar se transformou. Mas ela continua a correr no mesmo leito que a Idade Média lhe cavou”* (Durkheim, 1969, p. 188-189).

Quanto ao *efeito de reconhecimento* que, suponho eu, atesta a *essencialidade dos interesses e necessidades* a que respondem as *Universidades* e que *funda sua existência e sua permanência*, poder-se-iam multiplicar os exemplos, em todos os quadrantes no *mundo contemporâneo*. De maneira geral, os estudos concernentes à *Universidade* permitem ilustrá-lo – seja para a *Universidade medieval e moderna*, seja para a *contemporânea* (Fétizon, 1986 p.11-12)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> No que concerne à Universidade contemporânea, destaco, pela diversificação de informação, os dois relatórios da Associação Internacional de Universidades – muito especialmente o primeiro deles (A Universidade e as necessidades da Sociedade Contemporânea) redigido por Henri Janne (sociólogo, ex-reitor da Universidade de Bruxelas, ex-ministro da Educação da Bélgica e particularmente informado sobre problemas internacionais), com base em material fornecido por Universidades das três Américas, da Ásia, da África e da Europa (países capitalistas e países socialistas). Refiro-me a: AIU (Associação Internacional das Universidades) – Janne, H., A Universidade e as Necessidades da Sociedade Contemporânea, Fortaleza, UFC, 1981; Cadernos da AIU n° 2; ao Relatório preparatório à Conferência Geral de 1970, em Montreal, elaborado com base nas informações fornecidas pelas seguintes instituições: Indian International Center; Universidade de Dheli; Waseda University de Tóquio; Universidade de Moscou; Universidade de Dacar; Universidade do Cairo; Universidade de Lund; Universidade de Stanford; União das Universidades da América Latina; Universidade de Oxford; Universidade de Paris; Universidade de Bruxelas e outras. Vide, na Bibliografia final, as publicações do GULERPE (Grupo Universitário Latino-Americano para o Aperfeiçoamento e a Reforma da Educação), especialmente Universidade Ontem, Hoje, Amanhã. No caso da Universidade Latino-Americana, é relevante o volume de informações das publicações do GULERPE, notadamente os Anais de sua IX Reunião, em Brasília, em 1980, que discutiu “A situação da Universidade Latino-Americana no início da década de 1980”; “A Educação Superior e as atuais necessidades do mundo do trabalho – novas estruturas”; “Tendências e alternativas para a educação superior: algumas reflexões”; Anais de Congressos e Seminários no Brasil também reúnem material importante. Dentre eles destaco os documentos do Seminário sobre Mudanças no Ensino Superior na América Latina, realizado em Brasília, em Janeiro de 1986, e promovido por MEC-UNESCO, CRESALC, CAPES E UnB (entre os trabalhos europeus e norte-americanos, destaco a Conferência de Pierre Merlin, presidente da Associação “Qualidade da Ciência Francesa” e ex-reitor da Universidade de Paris-Vincennes, por sua coerência com os pontos de vista expendidos por Laurent Schuartz; e, para a conferência da Ulrich Teichler, da República Federal Alemã; e os Anais do Simpósio organizado pela UFC em 1982, “Para onde vai a Universidade Brasileira?”

Não obstante o *imobilismo* característico da *Universidade*, desde suas origens, ela ostenta um *comportamento eminentemente conjuntural*. É o que *Durkheim* chama de “**flexibilidade no tempo e no espaço**”. E da conjugação da estabilidade com a flexibilidade resultaram, de um lado, dois conjuntos bem distintos de caracteres: no dizer de *Durkheim*, “aqueles que devem ser olhados como apropriados pela história”, os quais se incorporariam definitivamente ao sistema de ensino do Ocidente; e aqueles que, incessantemente desaparecem ou se transformam. Por outro lado, resultou daquela conjugação, a “**admirável fecundidade dessa obra medieval em matéria de organização escolar**” (e repito, então, reiteradamente, a citação com que abri este texto) “É nesse momento que se constitui, em quase todas as suas peças, o organismo escolar mais poderoso e mais completo que jamais se conheceu na História (...) obra própria, original da Idade Média e dessa Idade Média dos séculos XII e XIII. Nem a antiguidade, nem a época carolíngia haviam oferecido nada que lhe pudesse servir de modelo”. *Durkheim* descreve a amplitude da obra criada: “Em lugar de modestas escolas episcopais e abaciais isoladas umas das outras e que jamais poderiam abrigar mais do que um pequeno número de alunos, constituiu-se (...) **um vasto corpo de ensino, anônimo, impessoal e, portanto, perpétuo, compreendendo centenas de mestres, milhares de estudantes, todos associados a uma mesma obra** (gm)” (*Durkheim* está descrevendo o sistema instalado em Paris) “e submetidos a uma mesma regra; organiza-se este corpo de forma a que seja, tanto quanto possível, **representativo de todas as disciplinas humanas**; criam-se, no interior desse mesmo sistema, **órgãos secundários** que, sob o nome de **Faculdade**, correspondiam às **diversas especialidades do saber**; fundam-se, ao lado dessas escolas, **pensionatos, pedagogias, colégios que servem de abrigo moral à**

**juventude estudiosa**; instalam-se **graus** que assinalam a vida escolar e balizam as etapas; instituem-se **exames** que garantem o acesso a esses graus; instituem-se, enfim, **planos de estudos** que fixam, para os estudantes, os **conhecimentos** que devem adquirir em cada uma dessas fases e, para os mestres, aquilo que deve ser ensinado” (Durkheim, 1969, p. 188-189).

Assim, permanecendo sempre idêntica a si mesma, a Universidade foi, desde as suas origens, extremamente flexível para adaptar-se a conjunturas diversas. E é precisamente para essa capacidade de adaptação nos difíceis tempos dos primórdios da instituição, que me parecem tão importante o testemunho de Durkheim e de Le Goff. “Ao mesmo tempo em que apresentava uma solidez e uma força de resistência que lhe permitem escapar à ação do tempo”, diz Durkheim, “esta organização era de uma **maravilhosa flexibilidade**” no tempo e no espaço. “Com que destreza, ao longo da própria Idade Média, ela se metamorfoseou, assumiu as formas mais diversas, sem, por isso, parecer infiel aos princípios fundamentais sobre os quais repousava. Entre a época do seu aparecimento – quando não passava de uma associação sem caráter oficial, sem estatutos regulares, sem domicílio fixo – e o momento em que não foi mais do que um conjunto de colégios, quantas mudanças! E, todavia, estas mudanças se fizeram sem solução de continuidade, sem solavancos, sem revolução, por uma lenta adaptação ao dia a dia, à medida que **novas necessidades se faziam sentir** (gm). **Ela provou esta flexibilidade pela forma como evoluiu não somente no tempo, mas se diversificou também no espaço**”. A Universidade de Paris foi o “principal protótipo” que todas as demais reproduziram. E, ainda assim, cada uma delas se diferenciava de todas as demais. “Há quase **tantas espécies quantas localidades** universitárias” (gm). “Havia Universidades que abraçavam a universalidade do saber” (Paris); “outras que se limitavam a uma especialidade

(Bolonha, Montpellier) e, entre estes dois extremos, toda gama de intermediários. Havia aquelas em que, como em Paris ou Oxford, a Faculdade das Artes desempenhava um papel preponderante; noutras, era uma outra Faculdade que exercia a hegemonia. Paris era uma Universidade de mestres, cuja população escolar era constituída, predominantemente, de jovens; Bolonha era uma Universidade de estudantes, na qual a população escolar era formada principalmente de adultos. Havia Colégios em Oxford, como em Paris; mas, os Colégios de Oxford diferiam dos de Paris etc.” (Durkheim, 1969, p.189-190).

Le Goff ressalta, também, a flexibilidade da Universidade Medieval face a mudanças estruturais e conjunturais. Dentre as mudanças estruturais que receberam pronta resposta adaptativa da Universidade, destaca-se, sem dúvida, a sua **nacionalização**.

Desde o decorrer do século XIII, a Universidade começa a perder seu caráter internacional. Mudanças estruturais na configuração política da Europa e no universo da cristandade encontram resposta na nacionalização das Universidades. Mas, ao mesmo tempo, ocorre o fenômeno de sua **regionalização** – exemplo claro seria o da França. Neste caso, suponho tratar-se de uma *reposta conjuntural* à necessidade de recrutamento local, dado o número sempre crescente de Universidades criadas durante um período relativamente curto. Além disso, por razões circunstanciais relativas às relações políticas entre o Papado e os Estados, um e outros criaram Universidades voltadas para os imediatos (mas não necessariamente imediatistas) e respectivos interesses (ou efetuaram transformações em Universidades já existentes e sob seu controle direto) – do que resultou grande número de Universidades regionais.

Esta conjugação de circunstâncias, por sua vez, levará as Universidades não somente a participarem direta e ativamente nas questões políticas, como a elaborarem todo um corpo de doutrina

política que sancionava, explicava ou fundamentava sua ação. Assim, *paralelamente à passagem da ‘universalidade’ para a ‘nacionalidade’ e a ‘regionalidade’ das Universidades* (e até, possivelmente, *por causa dela*), ocorre a *passagem da universalidade para o ‘particularismo’*. E isto tudo implicará em *grandes transformações na estrutura universitária* (o que se constitui num dos muitos exemplos de *respostas conjunturais, acarretando mudanças estruturais na instituição*) (Fétizon, 1986, p.15).

E abro agora um *entre parênteses* – particularmente longo – *que nos permita intuir*, mediante o simples enunciado do volume e da velocidade de sua instalação na Europa ainda na Idade Média, *o peso e a importância que teve a Universidade para o tempo histórico e a cultura ocidentais*. Le Goff (1960, páginas 156 a 160 e 165 a 166) assim resume o *processo de geração, nacionalização e regionalização da Universidade*: “Desde o **século XIII** os progressos da **Reconquista** espanhola e a **consolidação da autoridade dos monarcas ibéricos** fazem nascer na península estabelecimentos que já não têm mais aquele caráter de formação espontânea e progressiva de **Bolonha**, de **Paris** e de **Oxford** – embora alguns deles sejam o desenvolvimento de escolas já existentes. São quase sempre **verdadeiras criações para as quais colaboram os soberanos e os papas**.” E enumera: “Depois do fracasso da fundação de **Palência**, nasce **Salamanca** graças aos esforços de **Afonso IX de Leão**, entre **1220 e 1230**. Ela é definitivamente assentada com o alvará de **Afonso X, o Sábio**, homem de ilustre saber, em **1254** e com a **bula de confirmação do papa Alexandre IV em 1255**. Depois, aparecem sucessivamente, **Lisboa e Coimbra (1290)**, **Lérida (1300)**, **Perpignan (1300)**, **Huesca (1354)**, **Barcelona (1450)**, **Saragossa (1470)**, **Palma de Majorca (1483)**, **Sigüenza (1489)**, **Alcala (1499)**, **Valença (1500)**” (gm) (Le Goff 1960, p.156 a 160).

“A partir do **século XIV** é nos países do **centro, do norte e do leste da Europa** que o movimento se propaga. **Praga** é criada em **1347** (a primeira no império) pelo **papa Clemente IV**. A pedido de **Carlos VI** que quer favorecer primeiramente seu **reino de Boêmia**. A seguir vem **Viena**, fundada por **Rodolfo IV** e **Urbano V** em **1365** e refundada por **Alberto III** em **1383**; **Eufurt** que, criada por bulas de dois papas (**Clemente VII** em **1379** e **Urbano VI** em **1384**) só é instalada em **1392**; **Heidelberg** (**1385**); **Colônia** (**1388**); **Leipzig**, nascida em **1409**, com as **crises de Praga**; **Rostock** (**1419**); **Trèves** fundada em **1454** e instalada em **1473**; **Greifswald** (**1456**); **Fribourg-em-Breisgau** (**1455-1456**); **Basiléia** (**1459**); **Ingolstadt** que obteve uma **bula do Papa Pio II** em **1459**, mas só se organizou em **1472**; **Mayence** (**1476**); **Tübingen** (**1467-1477**). **Louvain**, fundada em **1425** atraia os estudantes dos países burguinhões. **Cracóvia**, fundada por **Casimiro, o Grande**, em **1364**, foi refundada por **Ladislau Jagelon** com a ajuda de **Bonifácio IX** em **1397-1400**. **Pecs** começa a ensinar **direito canônico** a partir de **1367**. **Budapeste**, fundada em **1389**, floresce efemeramente em **1410** e **Presbourg** é fundada em **1465-1467**. A **Suécia** teve a sua Universidade em **Upsala** – em **1477**. A **Dinamarca** teve a sua em **1478**. Enquanto **Oxford** e **Cambridge** açambarcavam o mundo do saber na **Inglaterra**, os reis da **Escócia** fundavam **três Universidades**, em **Saint-Andrews** (**1413**), **Glasgow** (**1450-1451**) e **Aberdeen** (**1494**).” (gm) (Le Goff 1960, p.160 e ss).

“Na **Itália**, formaram-se **Universidades efêmeras** em **Módena**, em **Reggio d’Emilia**, em **Vicenza**, em **Vercelli**, em **Siena**, em **Treviso**, devidas, em geral, a êxodos de mestres e estudantes de **Bolonha**, e outras partes. **Nápoles**, criada por **Frederico II** como uma **máquina de guerra contra o papado**, só conheceu momentos brilhantes sob o reinado desse mesmo monarca. **Outras Universidades não**

*tiveram importância senão pelo apoio dos príncipes italianos que queriam fazer delas uma viga mestra de seus Estados. A principal delas foi **Pádua**, fundada em **1222** e que, a partir de **1404** tornou-se a **Universidade da República de Veneza**. Desde **1244**, **Inocência IV** havia criado, junto à corte papal, uma Universidade que, nos **séculos XIV e XV**, os papas tentaram vivificar, à medida que firmavam sua autoridade, os Estados da Igreja. **Siena**, que possuía uma **Universidade desde 1246**, **refundada em 1357**, pelo Imperador Carlos IV, e novamente em **1408** por novos privilégios do papa Gregório XII. **Piacenza**, nominalmente fundada em **1248**, foi reanimada por **João-Galeas Visconte em 1398**, para tornar-se o **centro intelectual do Estado milanês**, papel que cedeu em **1412** a **Pávia**, fundada em **1351**. **Florença**, entre **1349 e 1472**, desempenhou importante papel como **primeiro centro humanista**, mas, nessa época, **Lucrecio o Magnífico preferiu Pisa (que existia desde 1343) como centro universitário para o Estado florentino**. Os Este fizeram reviver, em **1430**, uma Universidade que fora fundada em **1391** em **Ferrara**. O ducado de **Piemonte**, a partir de **1405**, teve uma Universidade que passou por muitas vicissitudes; e **Afonso**, o Magnífico, rei de Aragão e da Sicília, fundou uma Universidade na **Catânia** em **1444**, com a ajuda do papa **Eugênio IV**” (continuação de Le Goff, 1960, p.160 e ss.) (gm).*

Exemplo, enfim, da **regionalização universitária**: a **França**. “Ao lado de **Paris**, de **Montpellier** e de **Orleans** (inseridas como centros escolares já consideráveis no século XII, ao lado de **Anvers**, cuja história é obscura), era fundada **Toulouse**, (...) em **1229**, para lutar contra a heresia albigense. Outras fundações, devidas em grande parte a **eventos militares**, resultaram em Universidades efêmeras ou obscuras. Avinhão, fundada por Bonifácio VIII em 1303, só prosperou durante a permanência dos papas na cidade. **Cahors**, fundada em **1332**,

durou pouco; **Grenoble**, fundada pelo Delfim Humberto II, vegetou a partir de **1339**. **Orange**, imperial, deixou de ter sucesso entre **1365** e **1475**. Luiz II, de Provença, atraiu para Aix, a partir de 1409, os borguinhões, os provençais, os catalães, segundo a terminologia das nações de Montpellier. A **Universidade de Dole**, fundada por Filipe, o Bom, duque de Borgonha, com ajuda do papa Martinho V, desapareceu em **1481**. **Valença** deveu ao **Delfim**, futuro Luiz XI, uma Universidade que só funcionou efetivamente para o Direito, a partir de **1452**. Coroado Rei, ele fundou uma Universidade em sua cidade natal, Bourges, em **1464**, enquanto o duque de Bretanha criava uma outra em **Nantes**, em **1460**, reanimada por **Carlos VIII em 1498**.” (gm) (Le Goff, 1960 p. 160 e ss.).

“A divisão da França entre os ingleses e Carlos VII dera origem a três Universidades que prosperariam: **Caen** (1432) e **Bordeaux** (1441), do lado inglês; **Poitiers** (1431), do lado francês. Descontada **Montpellier**, em vista de sua especialização em medicina, **Paris** continuava a ser o grande centro intelectual das terras francesas ou da órbita francesa.” (gm) (Le Goff 1960, p. 160 e ss.).

“Todavia, esta multiplicação de Universidades bastara, senão para provocar o desaparecimento, pelo menos para reduzir sensivelmente o recrutamento internacional nas Universidades mais importantes; e **arruinara o sistema de nações**, até então importantíssimo para elas, pois constituía uma **viga mestra de sua estrutura**.” (gm) (Fétizon, 1986, p. 18).

Importante é notar que, nesta efervescência de criações, em que as *Universidades* brotavam de todos os lados como cogumelos, elas efetivamente assumiriam um *caráter local, nacionalista* (ou *regionalista*) em termos políticos e, frequentemente, *particularista* em termos doutrinários ou intelectuais (além de preservarem muito viva e atuante sua condição corporativa). A *crise de Praga* é um claro exemplo. **Internacional** por sua fundação (**todas as Universidades o eram**), “logo é açambarcada pelos mestres

e estudantes **alemães**, tão mais numerosos quanto refluem de Paris no momento do **Grande Cisma**. Chocam-se, contudo, com o elemento tcheco cada vez mais consciente de sua originalidade e de suas aspirações. Esta **oposição étnica** se reforça por uma **oposição corporativa**: trata-se de saber se as ‘nações’ dominadas pelos alemães levariam a melhor sobre a ‘nação’ tcheca, e qual será a distribuição das cátedras e dos cargos universitários entre os diferentes grupos. Tudo isto fundado sobre uma **oposição social**: o elemento tcheco se apoia em classes populares – camponesas ou artesanais autóctones; enquanto que os alemães instalados no país representam, sobretudo, a riqueza burguesa das cidades, na grande maioria da nobreza e do clero. Basta que um personagem de classe, **Jean Huss** (gm), com o auxílio de seus amigos, traga uma doutrina filosófica e teológica que muito deve a **Oxford** e a **Wyclef**, saiba fazer a ligação entre o meio universitário e os meios populares de Praga e da Boêmia, entusiasme por sua argumentação os auditores e **exerça sobre o fraco rei da Boêmia, Venceslau IV**, uma **pressão eficaz, e o conflito estoura** (gm) – e se resolve a favor dos tchecos pelo decreto real de Kutná Hora, de 1409. E enquanto a maioria das ‘nações’ da Universidade é derrubada em benefício dos tchecos, todos os membros da Universidade devem prestar juramento de fidelidade à corte da Boêmia. **Os alemães deixam a Universidade de Praga e vão fundar a de Leipzig. É uma data histórica medieval. Uma Universidade nacional está fundada; o mundo intelectual desliza para os moldes políticos.** O caminho que conduziu à integração da Universidade de Paris na monarquia nacional era cheio de atalhos.” (gm) (Le Goff, 1960, p. 156 a 165 e 166).

Esta longa transcrição de *Le Goff*, além do volume e da velocidade da instalação da Universidade na Europa medieval, e da importância que teria a Universidade para o tempo histórico e a cultura ocidentais – argumentos com que, no início da transcrição,

a justifiquei – mostrou-nos, ainda, que o *elemento político está no cerne da nacionalização e da regionalização da Universidade*; dentro e fora dela. Fora dela, sua fonte são as razões de Estado (laico ou eclesiástico). *Dentro* dela, são os *movimentos de índole política* (nacional/regionalista ou corporativa, não importa) que se geram no seio da *Universidade* – e *Praga* nos ofereceu um exemplo deles; seja pela produção de teorias ou doutrinas políticas que, numa medida qualquer visavam à *ação política* ou ao *exercício do poder* (interno ou externo à *Universidade*); *seja por ambos* (movimentos e teorias) conjugados – o que ocorreu na maioria das vezes.

Com efeito, no processo geral de *evolução* por que passa o *mundo medieval*, as grandes *Universidades*, no final da Idade Média, haviam se tornado “potências políticas”, desempenhando um papel ativo – às vezes de primeiro plano – nas lutas entre Estados; eram palco de violentas crises em que as “nações”, no seu interior, lutavam encarniçadamente entre si, agora por um *sentimento nacional*; e, finalmente, *integram-se nas novas estruturas nacionais dos Estados* (vide *Le Goff*, 1960, p. 160).

Ainda em *Les Intellectuels au Moyen-Age*, *Le Goff* aponta, nesse processo, *dois riscos*: o da criação de uma *tecnocracia intelectual*, e o do desvirtuamento das *funções dos intelectuais* (isto é, dos universitários) medievais. “*No final do século XIII, os mestres universitários açambarcavam os altos postos eclesiásticos e laicos. Eles são bispos, arcebispos, cônegos, conselheiros, ministros. É a era dos doutores, teólogos e jurisconsultos. Uma franco-maçonaria universitária sonha dirigir a cristandade. Ela proclama, com João de Meung, com Boécio de Dácia, que o intelectual é mais do que um príncipe, mais do que um rei. Roger Bacon, consciente de que a ciência deve ser trabalho coletivo* (gm) *e sonhando com uma imensa equipe de sábios, queria, também, que, junto com os chefes temporais, os universitários dirigissem os destinos do mundo. E implora do papa que tome a iniciativa de constituir essa coorte de dirigentes (...). Ambição piedosa que esconde, porém, uma perigosa*

*utopia. Também ao intelectual é preciso dizer: ‘sutor, ne supra...’ (sapateiro, não vás além...). Se é certo que toda ciência se termina em política, raramente é desejável que o sábio acabe em político” (Le Goff, 1960, p.159).*

*Movimentos nacionalistas abalando os alicerces da cristandade e introduzindo na sua universalidade europeia os contornos políticos dos Estados, transformações sociais, políticas e econômicas que são em processo, causa e consequência desses movimentos encontraram pronta ressonância no seio das Universidades, cujos corpos doutrinários interagiram (também na condição de causa e consequência) com todas essas transformações externas. Da mesma forma que a crise de Praga se vincula, tanto à inspiração político-nacionalista da Boêmia quanto à doutrina filosófica e teológica de Huss, de Wyclif e de Oxford, assim também a divisão nacional da universalidade cristã da Idade Média, as lutas de Filipe o Belo (ou de outras monarquias nascentes) com o Papado e, mesmo, a envergadura alcançada pela Universidade de Paris estão em íntima interação com o averroísmo político de Ocam e de Marcílio de Pádua, com a política escolástica, ou com o unitarismo de Dante. Le Goff (1960, p.160) recomenda, para uma detalhada apreciação desses movimentos, uma obra de George Lagarde – *La Naissance de l’Esprit Laïque au Déclin du Moyen Age*. Interpretações conflitantes de Aristóteles opõem os tomistas a outros intelectuais da época; e a desvinculação entre o político e o moral desemboca na proclamação da autonomia e da onipotência do Estado e no poder universal do Príncipe, não mais o príncipe único da tradição gibelina que, em definitivo substituiu a cristandade pelo império laico – mas o príncipe de cada Estado nacional. É o particularismo substituindo a universalidade no seio da produção intelectual das Universidades. Le Goff resume as vertentes de influências e suas consequências: “Apesar das diferenças que separam Guilherme de Ocam e Marcílio de Pádua, eles sustentaram uma luta comum junto ao imperador Luiz da*

*Baviera contra o Papado e suas pretensões temporais, durante a primeira metade do século XIV.*” (Le Goff, 1960, p.166).

É interessante lembrar que, “de sua atividade de polemista e de teórico político emerge a obra prima de **Marcílio de Pádua o Defensor Pacis**. É fácil perceber as tradições que a inspiram, além do espírito das comunas italianas. Em primeiro lugar, a tradição gibelina que, contra as aspirações pontifícias à dominação temporal, sustenta o princípio da separação dos poderes espiritual e temporal e reivindica este último para o imperador. A seguir, a tradição filosófica averroista que interpreta Aristóteles diferentemente da forma como o fez o tomismo, e que, durante o domínio da filosofia social (...) tende a liberar o político do moral”, a valorizar as vontades individuais, “a reduzir a ordem social a um equilíbrio mecânico, a substituir a natureza pela convenção. Finalmente, a influência dos legalistas e do clã Dubois-Nogaret que, já na passagem dos séculos XIII-XIV haviam sustentado, junto a Filipe o Belo, impiedosa luta contra o papado e pela defesa da monarquia nascente.” (Le Goff, 1960, p. 160 e ss.) (Fétizon, 1986, p. 21).

E continua Le Goff: “A conclusão foi o Estado **completo** (ga), a afirmação da autonomia do Estado, fundada sobre a separação entre o direito e a moral. A concepção positivista da vida social conduziu ao direito divino da ordem estabelecida. ‘Se resistis à autoridade secular, mesmo se seus detentores são infiéis ou perversos, incorreis na danação eterna.’ O Estado todo poderoso reivindica todos os direitos na vida social, cuja unidade é enfaticamente proclamada; detém o poderes legislativo, executivo e judiciário. É universal: sobre um dado território, nenhum súdito pode escapar à autoridade do Príncipe. Em definitivo, o Estado laico não se contenta em confinar a Igreja no domínio espiritual; ele reclama para si uma missão espiritual, o direito de reger também esse domínio. Marcílio de Pádua anula, em definitivo, qualquer autêntica distinção entre o espiritual e o temporal:

***‘Não cabe, sem dúvida, ao legislador humano (...) criar ou fixar preceitos espirituais, sendo estes injunções ou emissões do próprio Deus. Mas compete ao legislador e ao juiz humano conhecer todos os atos lícitos e ilícitos praticados ou omitidos pelos homens, leigos ou padres, ministros ou seculares, tanto no que concerne a coisas espirituais quanto a coisas temporais, sob condição, todavia, de que não se trate de matéria estritamente espiritual.’(...)***” (Le Goff, 1960, p. 160 e ss.).

“Doutrina explosiva que progredirá e será reencontrada em pensadores tão diferentes entre si quanto Machiavel e Lutero, Hobbes e Rousseau, Hegel e Augusto Comte, Lênin, ou Carlos Maurras.” Le Goff aproxima o trecho citado, de Marcílio de Pádua, de um excerto de Lutero: “Crer-se-ia ouvir Lutero – ‘tudo o que não for a vida da graça íntima, tudo o que materializar a vida da Igreja, é do Estado e cabe ao Estado. Tudo o que for execução da lei moral no século, escapa à Igreja e compete ao Estado’”.

“Mas, o que distingue Ocam e, sobretudo, Marcílio de Pádua da tradição gibelina, é que eles não pretendem mais reunir em um só Estado leigo imperial, senão toda a humanidade, pelo menos toda a cristandade”. (Le Goff, 1960, p.82).

Tudo opõe – e aqui especialmente – Marsílio de Pádua a Dante, para quem o Imperador deveria ser o restaurador da unidade fundamental. A política escolástica buscava estender a todos os homens a cidade de Aristóteles, transformada em cidade cristã. A política marciliana admite a diversidade das Nações e dos Estados. “Pergunto-vos”, lê-se no Defensor Pacis, “se convém que todos os homens que vivem num mesmo estado **civil** (ga) e espalhados sobre toda a superfície terrestre tenham um chefe supremo único, ou se, ao contrário, é preferível que, nas diversas regiões separadas por fronteiras geográficas, linguísticas ou morais, cada uma das comunidades se dê o governo que melhor lhe convém. Parece claro que esta segunda solução se impõe (...)” (Le Goff 1960 p. 162 e 163).

“O *ocamismo* e o *averroismo* políticos – embora sustentem uma tese extrema e muito além das condições do século XIV, mas que teve uma repercussão considerável – concordam com uma tendência geral da evolução política. Esta tendência aceita o fim da unidade, submete-se à divisão, toma o partido da fratura da cristandade. Ela adota o particularismo. (...) Ela aceita, até, o sentimento nacional. Foi assim até em Praga.” (Le Goff, 1960, p. 160 a 164), e assim foi em Paris e na Itália (Fétizon, 1986, p. 23).

Pela importância política que teve a *Universidade de Paris*, enquanto *Universidade*, seu caso ilustra com cores muito vivas as sucessivas adaptações do comportamento da instituição e de sua estrutura às novas condições políticas, econômicas e sociais. Antes mesmo de se nacionalizar, a *Universidade de Paris* se tornara claramente nacional pelo seu recrutamento: a *Guerra dos Cem Anos* e o *Grande Cisma* haviam provocado o êxodo em massa, respectivamente, de ingleses e alemães. Sua importância, contudo, não fizera senão crescer: “Desde, pelo menos, Filipe o Belo, a *Universidade de Paris* desempenhava um papel político de primeiro plano. Carlos V a chamará ‘a filha mais velha do Rei’. Ela é oficialmente representada nos concílios nacionais da Igreja francesa e nas assembleias dos Estados Gerais. Sua mediação é pedida na luta que opôs Marcel Etienne e os Parisienses à corte, e quando da insurreição dos *Maillotins*; será signatária do *Tratado de Troyes*. Seu prestígio é imenso.” (Le Goff, 1960, p. 167). Ele lhe vem de seus mestres, de seus estudantes e de seus antigos mestres que, em toda a *Europa*, ocupam os mais altos postos, e com os quais ela mantém estreito contato. Mas, nem por isso, a *Universidade de Paris* se afasta da Igreja (Fétizon, 1986, p. 24).

No parágrafo anterior foi mencionado o *Tratado de Troyes*. Mais uma vez, abro rápido entre parênteses para, brevemente, localizar a questão. *Troyes* é cidade de importância histórica, na França. Sede do Departamento de *Aube*, às margens do *Sena*, foi sempre conhecida como centro administrativo, religioso e

industrial. No século XVI teve repercussão a significativa adesão de grande parte de seus artesãos à Reforma – e a cidade teve problemas sérios com a revogação do *Edito de Nantes* (Nantes, cidade histórica francesa, capital do Departamento do *Loire* – tinha de há muito importância histórica; já no século IV se tornara Diocese. E chega ao século XX como importante centro comercial, financeiro e universitário. O *Edito de Nantes*, importante documento de *pacificação*, foi assinado por *Henrique IV* em 1598, pondo fim às *guerras religiosas* mediante, entre outras medidas, a definição dos direitos dos protestantes na França (o *Edito* foi revogado por Luiz IX em 1685 – o que provocou o êxodo de cerca de trezentos mil súditos, e sérios problemas para a cidade).

Com efeito, ainda uma vez o *princípio da divisão* vai *acentuar a contradição interna* que toda *instituição universitária* abrigava em suas raízes, e sua *ambiguidade fundamental* – *contradição e ambiguidade* que, no dizer de *Le Goff* (1960, p. 167), a predestinavam, desde sempre, a crises de estrutura.

De um lado, a *Universidade* era, *constitutivamente*, uma *corporação* e, enquanto tal, visava “a um **monopólio local** e se beneficiava largamente da *auto-suficiência nacional ou local* (a *Universidade de Paris* é inseparável do crescimento do poder capetiano; a de *Oxford*, está ligada ao fortalecimento da monarquia inglesa; a de *Bolonha*, aproveita a vitalidade das comunas italianas). *Entretanto, ela é, de maneira única, internacional*” (mestres, estudantes, *licentia ubique docendi* etc.) – o alcance de seu monopólio é toda a cristandade. Já por este fator, a “*Universidade transborda o quadro urbano em que nasceu. Melhor ainda, ela é levada a opor-se – por vezes violentamente – aos cidadãos, seja no plano econômico, seja no jurisdicional, ou no político*” (*Le Goff*, 1960, p. 80) (ga). Por outro lado, a *Universidade* é, desde suas origens, uma *corporação genuinamente eclesiástica*, fossem ou não clérigos ou padres os seus membros; *mesmo quando simples leigos, os universitários*

cada vez mais recebiam *reconhecimento e recursos da Igreja local e de Roma*. “Nascidos de um movimento que apontava para a laicidade, os universitários são da Igreja, mesmo quando buscam, institucionalmente, sair dela.” (Le Goff, 1960, p. 80).

Assim, quando a *Universidade de Paris* está na primeira linha dos negócios do Estado, ela continua ligada ao papado – “especialmente porque os papas de Avinhão a favorecem consideravelmente e a prendem por liberalidades cada vez maiores. Anualmente, a Universidade envia à Corte de Avinhão os ‘rotulus nominandorum’, relação dos nomes dos mestres para quem a Universidade pede ao Papa provisões” ou benefícios eclesiásticos. Se pois, a *Universidade de Paris* “era ‘a filha mais velha do rei’, era, também, ‘a primeira escola da Igreja’ e desempenhava um papel internacional de árbitro em matéria teológica” (Le Goff, 1960, p. 167).

Finalmente, *dividida contra si mesma* pela interna *contradição* e pela *ambiguidade congênita*, de vocação universal e local, disputada pelo papado e pela monarquia, por ambos favorecida, a *Universidade de Paris* *oscilará entre ambos e será por ambos ‘punida’*. Perde seus privilégios e por mais de uma vez acabará sob as ordens estritas do rei. É impossível resumir com melhor precisão e concisão do que o fez *Le Goff*, os cerca de cento e cinquenta anos (das vésperas do Grande Cisma até 1499) desse jogo político-religioso através do qual a *Universidade de Paris* caminha para sua *primeira grande anulação face ao Estado*. Aí transparece o trabalho da *contradição interna* cavando fundo a *Universidade Medieval* (exemplificada por *Paris* e *Oxford*) um momento *antes* de sua primeira grande transformação estrutural e conceitual, com a incorporação do humanismo – que será também a *grande ruptura intelectual e pedagógica dos tempos modernos, com a separação entre ensino e ciência*. E então se verá a *Universidade de Paris* dividida por apelos e interesses opostos e competitivos que incluíam, além dos seus próprios, os do Estado, da Igreja e os da concorrência

entre Universidades. Transcrevo *Le Goff* (p. 167 a 170):

*“O grande Cisma perturbou aquele equilíbrio” (entre o apoio à Igreja e ao Estado). “A Universidade” (de Paris) “optou, primeiro, pelo Papa de Avinhão. Depois, cansada das exações crescentes do papado zeloso de restabelecer a unidade da Igreja, fez com que o rei de França abandonasse – momentaneamente – aquele papa, e reclamou incansavelmente a reunião de um concílio para pôr fim ao cisma pela abdicação dos pontífices rivais. Ao mesmo tempo, tornava-se campeã da tese da superioridade do concílio sobre o papa, e da independência relativa da Igreja nacional face à Santa Sé, isto é, do galicanismo. Mas, se a primeira atitude lhe valia um grande prestígio na cristandade, a segunda só a desligava da influência do papado para colocá-la sob a crescente influência da monarquia”.*

*“Seu sucesso pareceu firmar-se, por fim. O concílio de Constança, no qual a Universidade de Paris desempenhou papel de liderança, parece consagrar seu triunfo. Nele se viram, contudo, curiosas atitudes de alguns universitários. (...) os ingleses tomaram, contra todas as expectativas, o partido do papado (...). Pensavam em seus interesses, em definitivo melhor servidos desse lado. Mas, no concílio de Basileia, no qual representaram um papel efêmero, os universitários fracassaram e o papado saiu vitorioso.”*

*“No entretanto, grave crise (francesa, esta) abalara a posição da Universidade de Paris. As perturbações do reinado de Carlos VI terminaram pela revolução cabochiana em Paris e, depois, pela divisão do país entre ingleses e franceses, sendo Paris a capital do rei inglês. Sem dúvida, a Universidade não abraçara imediatamente, nem toda ela, o partido borguinhão.”*

*“O duque se apoiava sobre as ordens mendicantes, às quais a Universidade tradicionalmente se opusera. Ela condenara e perseguira Jean Petit, o apologista do assassinato do duque de Orleans. No momento da conquista inglesa, muitos mestres*

*abandonaram Paris, postaram-se ao redor do Delfim, formaram a ossatura administrativa do reino de Bourges, foram povoar a nova Universidade de Poitiers.”*

*“Mas, os que permaneceram em Paris, após borgonharem” (sic), “submeteram-se às vontades inglesas. O mais famoso episódio desse período ‘inglês’ da Universidade de Paris foi sua ação contra Joana d’Arc. Manifestando-lhe sua hostilidade – apesar de Gerson – agradava seu senhor estrangeiro; e, além disso, seguia a opinião popular muito hostil à Donzela, como o provam, entre outros, o ‘Burguês de Paris’. Mostrava, também, a que ponto esses intelectuais cheios de si eram incapazes de despir sua arrogância de sábios face à gloriosa ingenuidade, à cândida ignorância de Joana. Sabe-se que a Universidade de Paris conduziu o processo contra a Donzela e anunciou a condenação ao rei da Inglaterra com nada dissimilada satisfação.”*

*“As cinzas da fogueira de Rouen mancharam o prestígio da Universidade. Carlos VII e, depois, Luís XI, manifestaram sua desconfiança relativamente à ‘colaboradora’ que, no entanto, sustentava a política galicana desses reis e apoiava vigorosamente a **Pragmática Sanção.**” (Le Goff, p.167 a 170).*

E, para que não se perca o hábito, vamos a uma nova pequena interrupção para inclusão de um breve resumo do significado da nomenclatura *pragmática sanção*. De maneira geral, denominamos *pragmática* todo rol de regras, ainda que empíricas, que regulam certas ordens de procedimentos. Originalmente parece que o termo era próprio às solenidades da Igreja e da Corte (e teria assumido, ao longo do tempo, significados mais amplos; um dos mais frequentemente lembrados, é o de ramo da linguística que se ocupa das situações em que é usada a denominação. No caso, refiro-me à *Pragmática Sanção* de 1437, na qual se proclama, inclusive, a *superioridade dos Concílios Ecumênicos sobre os Papas; a interdição, para Roma, de acesso a capital oriundo de*

*recursos vacantes e o restabelecimento do princípio da eleição dos Bispos (entre diversas outras importantes providências).*

Retomemos, então, a citação que fazíamos: “*As cinzas da fogueira de Rouen mancharam o prestígio da Universidade. Carlos VII e, depois, Luiz XI manifestaram sua desconfiança relativamente à ‘colaboradora’ que, no entanto, sustentava a política galicana desses reis e apoiava vigorosamente a Pragmática Sanção*”. É necessário ainda um breve entre parênteses: Num sentido comum, denominamos *pragmático* tudo o se *fundamente em fatos ou no estudo dos fatos*; já com pequena margem de teorização, consideramos *pragmático* todo raciocínio, toda argumentação que supõe como *critério da verdade* o valor prático; e nos aproximando ainda mais de uma *concepção teórica*, tudo o que entendemos ser relativo à *pragmática* ou ao *pragmatismo*.

Neste caso, por ***pragmatismo*** entende-se a *posição teórica*, ou mesmo a *doutrina*, cujo *critério da verdade* sejam *valores práticos* tidos por *positivos*, isto é, *úteis ao homem*.

A referência à *pragmática* é já muito antiga – inicialmente, era tomada exclusivamente no sentido de sistema ou, melhor, conjunto de *regras* ou de *fórmulas* que regulavam os atos *da igreja* ou *da corte*.

Finalmente, o sentido de *Pragmática Sansão* foi sempre *jurídico*, ou *religioso*.

Em 1438, *Carlos VII*, da *França*, promulga a conhecida por *Pragmática Sanção de Bourges*. Entre suas numerosas determinações, merecem destaque, para o que agora nos interessa, a proclamação da *superioridade dos Concílios Ecumênicos sobre os Papas*, do *restabelecimento da eleição dos Bispos e dos Abades*, da *anulação do direito do Papado* aos recursos advindos de *benefícios vacantes* e, provavelmente o mais importante, a instituição da *independência galicana* relativamente a *tudo o que*

não fosse estritamente matéria de fé. Foi de quase um século a duração da Pragmática Sanção de Bourges. Em 1516 foi, finalmente, sucedida pela *Concordata de Bolonha*.

*Em 1437, o rei revoga o privilégio fiscal da Universidade de Paris e força-a a contribuir para os ‘auxílios’ levantados em vista da reconquista de Montreau. Em 1445, é-lhe retirado seu privilegio judiciário e ela se torna sujeita ao Parlamento. O rei sustenta a reorganização feita pelo cardeal de Estouteville, legado pontifício, em 1452. Em 1470, Luís XI obriga mestres e estudantes súditos burguinhões a prestar-lhe juramento de obediência. Em 1499, finalmente, a Universidade perde o direito de greve. “Ela está nas mãos dos reis”. (Le Goff, 1960, p. 167 a 170).*

Nestas respostas conjunturais da Universidade a seu meio – respostas das quais decorreram, para a instituição, ora um *acréscimo de autonomia*, ora um *acréscimo de poder e prestígio*, ora um *mergulho* em períodos mais ou menos longos *de obscurantismo ou de subserviência política* (obscurantismo e subserviência que não vieram necessariamente juntos) – afluíram algumas características que poderão ser rastreadas ao longo de toda a história da Universidade no Ocidente, que hoje já alcança o milênio. São características que *resistiram ao tempo e à mudança*. Dentre elas podem ser destacadas seu **caráter corporativo**; sua **força política**, ou o alcance de seu poder político (apesar do que se diga costumeiramente em contrário); as linhas gerais de sua **organização**; sua tentativa de configurar-se como **federação de escolas**; seu compromisso com a **formação profissional**; sua tendência à **elitização**; e seu **acolhimento ao teórico e ao prático**. Procurarei rastrear essas características a partir das origens da instituição.

Podemos distribuir em *quatro grandes grupos* as principais características da *Universidade Medieval*:

- *Estrutura Corporativa* e respectiva *forma de exercício do Poder*;
- *Organização como Federação de Escolas*;

- *Formação Profissional* mediante um *Ensino Técnico e Prático*, como expressão de seus respectivos procedimentos metódicos;
- a *Elitização* como sua mais *tardia* tendência (Fétizon, 1986, p. 28).

No que concerne ao *comportamento e organização corporativistas, na Universidade Medieval*, importa menos salientar a *forma jurídica* que assumiu *em suas origens* (organizada, estruturada e sancionada oficialmente como corporação) *do que seu desempenho* efetivamente *corporativo* (malgrado sua *ambiguidade fundamental* já assinalada anteriormente). Em páginas anteriores produziram-se diversos *exemplos* desse comportamento e da interferência dos *interesses corporativos* em muitas das posições *políticas, religiosas e doutrinárias* assumidas pelas Universidades. Mas, ***houve muito mais***.

Quanto à ***força política***, ela tem advindo, *em todas as épocas, não* de sua ação política direta (esta somente revelada em condições políticas especialíssimas), mas de *três grandes vertentes*.

A *primeira* delas, a *intenção política* que, com muita frequência, orientou a fundação das *instituições universitárias*. No que respeita à *Idade Média*, a *relação, há pouco transcrita*, de *Universidades fundadas entre os séculos XII e XV*, fornece um *bom exemplo* dessa vertente, para esses *primeiros tempos da instituição*. As partes subsequentes deste trabalho fornecerão exemplos concernentes às *Idades Moderna e Contemporânea*. E quero crer que a *Universidade contemporânea* não forneça menos exemplos do que a *medieval e a moderna, da conivência das instituições com os projetos políticos de que emergiram*.

A *segunda* vertente são os vários *movimentos políticos* que encontraram *eco na Universidade*, ou os que *ela*, direta ou indiretamente, *desencadeia*, sempre em interação histórica.

Finalmente, não se pode ignorar a *constante presença* dos *membros do corpo docente da Universidade* na condução dos negócios do Estado. *Le Goff e Durkheim* chamam a atenção para

este último aspecto, especialmente no que diz respeito ao *prestígio nacional e internacional da Universidade de Paris*.

No que respeita à *Universidade contemporânea*, ao longo do desenvolvimento deste trabalho surgirão ilustrações da presença desta *vertente da força política* e do poder a que me refiro.

Quanto à *Universidade medieval e humanista*, diz *Le Goff*: “O poder da corporação universitária se apoia em três privilégios essenciais: **autonomia jurisdicional** (o que, no quadro da Igreja, apresenta certas restrições locais e direito de recurso ao papa), **direito de greve e de secessão, monopólio da colação de graus universitários**” (*Le Goff*, 1960, p. 86). Privilégios que ela usava com determinação, perfeitamente consciente daquilo a que hoje chamamos seu *poder de barganha* (não importa quão longe se estivesse dos quadros capitalistas e do discurso socialista).

Referindo-se às *duras lutas* que a *Universidade* enfrentou, por toda a Europa, entre os meados do século XII e os do século XIV, diz, ainda, *Le Goff* (1960, p. 77): “Como puderam as corporações universitárias sair vitoriosas de todos esses combates? Por sua coesão e por sua determinação, em primeiro lugar. Ameaçando usar – e efetivamente usando – esta arma terrível: a **greve** e a **secessão**. Os poderes civis e eclesiásticos viam demasiadas vantagens na presença dos universitários, que representavam uma clientela econômica não negligenciável, uma sementeira única de conselheiros e de funcionários, uma brilhante fonte de prestígio, para ousarem resistir a esses meios de defesa”.

*Durkheim* segue com minúcia a trilha das lutas da *Universidade de Paris*, e o uso que ela faz das armas que estatutariamente lhe assistiam: “quando a *Universidade* se achava em conflito com as autoridades eclesiástica e laica, a melhor arma de que ela dispunha para vencer e convencer seus adversários era a **greve** (ga). Ela suspendia as aulas e **se transportava para outras regiões, ou se dispersava simplesmente** (gm).

*Inúmeras vezes a Universidade medieval lançou mão desta ‘ultima ratio’ que sempre foi temida. Em 1259, por exemplo, não querendo submeter-se a um breve papal, a **Universidade de Paris declarou-se dissolvida** (gm)” (Durkheim, 1969, p.105 e 106).*

*Inúmeros acontecimentos que, pelo alcance que tiveram, marcaram definitivamente o futuro desenvolvimento das Universidades neles envolvidas, poderiam ser lembrados a propósito do *desempenho político e corporativo da Universidade Medieval*. Referir-me-ei brevemente a três deles: **a luta pela autonomia e o uso feito dos direitos de greve e secessão** nas pressões que teve que exercer a Universidade, em seus primórdios, para firmar-se e impor-se; a **questão salarial**; e a **querela com as ordens mendicantes**, inclusive em seus desdobramentos fora da Universidade.*

#### **A) A luta pela autonomia e o uso dos direitos de greve e secessão**

*A luta pela autonomia marcou a Universidade desde seus primórdios. Desde seu aparecimento a Universidade medieval travou sucessivas lutas contra os poderes eclesiásticos e laicos e, mesmo contra a sociedade local – os habitantes da cidade –, para conquistar o reconhecimento destes últimos e a autonomia relativamente aos primeiros. A instituição tem muito de inquietante para uns e outros.*

*No que concerne aos **poderes eclesiásticos**, basta lembrar como as Universidades de Paris e de Oxford conquistam sua autonomia, e como a de Bolonha se fecha sobre si mesma, defendendo uma autonomia originária e isolando de seus assuntos internos a autoridade externa já tardiamente adveniente.*

*Em Paris, embora só em 1301 o Chanceler do Bispo (primitivamente chamado escolástico) deixe de ser o chefe oficial das escolas, a autonomia fora conquistada de há muito. Durkheim*

tem um belo capítulo a respeito (Durkheim, 1969, a partir da p. 97, capítulo 7 da Parte I: L'inceptio' – La 'licentia docendi'). Com efeito, já em 1213 o direito de conceder 'licença' passara do Chanceler para os mestres da Universidade; em 1219, tendo dado apoio à entrada das ordens mendicantes na Universidade, o Chanceler perde suas últimas prerrogativas; e logo após, com a greve dos mestres de 1229 a 1231, a Universidade sai do âmbito jurisdicional do Bispo. Em Oxford, sucessivamente o abade de Oseney, o prior de Frideswide e o Bispo de Lincoln perderam suas prerrogativas e o Chanceler do Bispo é rapidamente absorvido pela Universidade, passando a ser eleito pelos mestres. Em Bolonha, a Universidade, embora criada em meados do século XII, só em 1219 é colocada sob a chefia do arcediogo – o que parece não ter feito muita diferença, pois ele se limita a “presidir as promoções e absolver as ofensas feitas aos membros da Universidade” – Le Goff (1960, p. 74 a 76) fala disto. Durkheim descreve o processo com detalhes, especialmente no que concerne à Universidade de Paris (Durkheim, 1969). Embora o assunto aflore em diversas passagens ao longo da obra, ele é diretamente abordado nos capítulos VI a XIV da Parte I. Para lecionar em Paris eram necessários dois graus: a “licentia docendi” e o “inceptio” – que, na mesma obra (página 98) Durkheim interpreta como sendo a primeira forma de doutorado. O “inceptio” era concedido pela corporação; a “licentia”, pelo Chanceler de Notre-Dame. “Foi daí que veio o conflito”, diz Durkheim: “(...) dois graus diferentes conferidos por dois poderes diferentes, animados de espíritos diferentes”. Os mestres não tinham acesso à decisão do Chanceler, cujos critérios eram estranhos aos da corporação. “Ele podia, assim, fechar a carreira a candidatos julgados muito dignos por seus mestres, ou inversamente.” Concebe-se facilmente a repulsa da Universidade pela ‘intervenção desta personagem estranha e que não tinha a seu favor a autoridade da competência. Dependência considerada tão mais odiosa porque durava toda a vida. O Chanceler podia

*retirar a qualquer momento uma licença concedida (...). Ele era, para todo o pessoal das escolas, mestres e alunos, uma espécie de juiz ordinário – e seus julgamentos eram sancionados pela pena temível da excomunhão. Rapidamente os mestres perceberam que só se unindo estreitamente, só se organizando de forma unitária e forte, poderiam libertar-se dessa servidão. E como o número de mestres crescia juntamente com seu prestígio e sua autoridade moral, a autoridade eclesiástica percebeu que essa oposição, essas veleidades de independência não eram para se desprezar – não conseguisse quebrar essa resistência, adeus antiga influência da Igreja. O Chanceler e o Bispo (que ele representava) fizeram tudo o que estava a seu alcance para opor-se ao progresso da nova corporação; e esta envidou todos os esforços para afastar a autoridade diocesana.”*

*“Um longo duelo começou. A arma do Chanceler era a excomunhão. A dos mestres era, primeiro, o boicote dos licenciados que não lhe interessavam: recusando-lhes a entrada na corporação, recusando-se a tratá-los como colegas, recusando-se a proceder a seu ‘**inceptio**’ (ga), os mestres anulavam, na prática, o direito concedido à revelia da Universidade. Outra ameaça era a suspensão dos cursos. A importância da população escolar, seu estado, sempre latente, de efervescência, faziam dessas suspensões gerais e organizadas o estopim de graves perturbações, que o Bispo sempre temia. O interesse histórico desta luta é que ela se trava entre duas potências morais. De um lado, o poder tradicional da Igreja, ainda há pouco soberana da Escola e soberana legítima num certo sentido, pois a Escola era obra sua. De outro lado, o novo poder que mal começava a se formar, ainda débil, mas que representa o futuro e se destina a orientar a Escola por novos caminhos. É no curso desta luta que a corporação nascente se firma, se tempera, toma consciência de si mesma e constrói sua personalidade.”* Contudo, abandonado a si mesmo face ao consolidado poder episcopal, o jovem poder

corporativo teria sido rapidamente esmagado. A corporação pede auxílio. Não ao rei, seu vizinho. Ao longínquo papado: “*E o papado lhe deu seu apoio, protegeu-a, defendeu-a contra a catedral*” com uma solicitude e uma constância que duraram muitas décadas. “*Sucessivas bulas vieram, a pedido dos mestres, aumentar sua autonomia e confinar em limites cada vez mais estreitos os poderes do Chanceler. Em 1210 a sociedade dos mestres adquire o direito de escolher um chefe que a represente*” em juízo. Crescem sua organização e sua coesão. Em 1212, novas bulas obrigam o Chanceler a conceder licenças a “*todo candidato apresentado (...) por um certo numero de mestres, número variável segundo o tipo de ensino a ser ministrado*”. Em 1215, o legado pontifício, Cardeal Roberto de Courçon (Dukheim e Le Goff, nas obras citadas, grafam, respectivamente, Courçon e Courson) reúne num código todas essas bulas – são os *primeiros estatutos da Universidade* (em 1231, a bula *Parens Scientiarum*, de Gregório VII substituirá esses estatutos por outros que fortalecem ainda mais a *Universidade de Paris*). Os estatutos de Roberto Courçon conferem *novos direitos aos mestres*, inclusive o de *legislar sobre assuntos universitários* e o de *exigir dos membros da corporação juramento de obediência aos estatutos* – este detalhe terá muito peso na *luta contra as ordens mendicantes* quando estas foram as *greves de 1229-1231* e de *1253*, de vez que os *direitos de greve e de secessão* eram estatutários. O papa Inocêncio IV reconhece as *razões dos mestres contra os frades*. “*Finalmente, por volta de 1220, a arma mais poderosa do Chanceler é definitivamente anulada: é-lhe retirado o poder de excomungar em bloco a corporação, salvo por expressa autorização da Santa Sé*” (Durkheim 1969, p. 98 a 101).

Além dos *confrontos com as autoridades eclesiásticas* propriamente ditas, os *Universitários*, enquanto *membros de corporação* – portanto, *detentores do monopólio do ensino* – tiveram que sustentar *luta tenaz*, nesses primeiros tempos, com as *abadias* (onde o ensino tradicionalmente se fizera).

Foi *precoce* e, em alguns casos, *sangrenta*, a *luta das Universidades com os poderes laicos*, em busca de *autonomia*. Se considerarmos somente as três mais famosas – *Paris, Oxford e Bolonha* – veremos que as *lutas pela autonomia se iniciam no século XIII*.

*Oxford* sai na frente: “*Em Oxford, é após o enforcamento de dois estudantes pelos burgueses exasperados com o assassinato de uma mulher em 1209 (...) que a Universidade fará os primeiros passos para a independência.*” Com a *excomunhão de João-sem-Terra* são concedidas à *Universidade*, em 1214, suas ***primeiras liberdades***. Os anos de 1232, 1238 e 1240, contudo, são assinalados por *confrontos* entre os *universitários* e o *Rei Henrique III* e “*terminaram pela capitulação do Rei, assustado com o apoio dado por uma parte da Universidade a Simon de Monfort.*” Paralelamente, lavra a *luta surda contra o poder comunal* que acumula agravos contra a instituição: o *excessivo ruído*, as *rapinas* e os *crimes dos estudantes*; a “*limitação de seu poder econômico por mestres e estudantes que tabelam aluguéis, impõem um teto aos preços dos gêneros e o respeito à justiça nas transações comerciais*”, e o *cerceamento de seu poder político* pela instituição, cujos integrantes *escapam à jurisdição comunal*.

Em *Paris*, os *choques* se iniciam em 1229, quando a *polícia real intervém violentamente em brigas entre estudantes e burgueses*. Muitos *estudantes* são *mortos* na *luta* e a *Universidade* entra em *greve*; durante *dois anos* quase não há *curios* em *Paris* – e é nessa altura que as *ordens mendicantes furam a greve*, o que *contraria os estatutos* e provocará *outros incidentes* (serão vistos mais adiante). A *greve* só *terminará* em 1231, quando o *Rei São Luís e Branca de Castela*, sua mãe, “*reconhecem solenemente a independência da Universidade, renovam e estendem os privilégios que Filipe Augusto lhe conferira em 1200*” (Le Goff 1960).

O *conflito mais violento* é o de *Bolonha*. Em que pesem os *privilégios* concedidos em 1158, por *Frederico Barba-Ruiva*,

aos *mestres* e aos *estudantes*, o *Imperador* está longe demais para controlar o poder da *Comuna*. Até 1258 esta se impõe soberanamente à *Universidade*: “*obriga os mestres à residência perpétua, transforma-os em funcionários, intervém na colação de graus.*” A última luta ocorre em 1321. A *Comuna capitula*, faz uma composição com a *Universidade* e cessam suas interferências de qualquer ordem. Nas páginas 74 a 77 da obra de *Le Goff (1960)* encontra-se uma boa e sintética exposição dessa questão.

## B) A Questão Salarial

A *questão salarial*, igualmente, exemplifica não apenas o comportamento corporativo da *Universidade*, como seu poder e sua força política.

A *elitização da Universidade* é fenômeno relativamente tardio – dos últimos dias da *Idade Média* – e já sob influência do *humanismo renascentista*. Em suas origens, integrada pelos intelectuais nascidos no surto urbano do século XII, a *Universidade* reunia *mestres e alunos* para quem a sobrevivência na cidade colocava sérios problemas econômicos. Em sua grande maioria leigos, os universitários tinham que prover por conta própria alimentação, alojamento, vestuário e seu equipamento – os livros, então muito caros. No caso específico dos *alunos*, alongam-se os anos de *instrução* que se torna, assim, *mais cara*. Esta é uma situação que desencadeará sérias crises na jovem instituição.

Algumas alternativas se abriram e foram longamente debatidas. Para os *mestres*, o *salário* ou o *benefício*. Para os *estudantes*, a *bolsa* ou a *prebenda*. Todas elas, com consequências para a autonomia da corporação e seus membros.

O *salário* poderia advir do pagamento feito pelos *alunos*, pelo *poder público*, ou por *particulares (mecenias)*. A *bolsa* poderia ser constituída por doação de um *mecenas*, ou por subvenção do

*poder público* ou de um *organismo oficial*. Optando pelo *salário*, o *intelectual* se afirma como *trabalhador*; optando pelo *benefício*, ele *vive de rendas*, e não diretamente de sua atividade profissional. Mas há *sub-alternativas*. Se o *salário advém do pagamento pelos alunos*, o *mestre é um mercador*; se advém do *poder público*, é um *funcionário*; se advém da generosidade de um *mecenas*, é um *doméstico*. Os *benefícios* também podem criar *situações diversas*: se advém de uma *prebenda*, “o *benefício* pode ser ligado à sua *função intelectual*”, o que faz dele um *clérigo especializado*; se advém de *função pastoral*, o *mestre* não será “um *intelectual* senão por acaso, e apesar, mesmo, de seu *encargo eclesiástico*.”

As *diversas alternativas* foram usadas, segundo as *circunstâncias de tempo e lugar, e o temperamento dos interessados*. Mas, pelos *desdobramentos* da questão nas *diversas crises* que a *Universidade* enfrentou no *século XIII*, pode-se constatar que, *entre os mestres*, a *tendência mais comum* foi a de remunerar-se pelo *pagamento feito pelos estudantes*. Duas *vantagens* eram enfatizadas nessa solução: a *liberdade do mestre* face aos *poderes públicos e eclesiásticos* e face aos *indivíduos influentes* na época e na região (os que estavam em condições de exercer o *mecenato*): e a de ser mais conforme “aos *hábitos do canteiro urbano* de que eles são *membros*” e mais *apropriada à corporação*; os *intelectuais* “*vendem sua ciência e seus ensinamentos* como os *artesãos* vendem seus *produtos*. Eles *apoiam esta reivindicação* com *legitimações* das quais encontramos *numerosas expressões*. A *principal é a de que todo trabalhador* merece *salário*. É o que afirmam os *manuals dos confesores*: ‘o *mestre* pode aceitar *dinheiro dos estudantes* (a *coleta*) como *preço de seu trabalho e de seus esforços*’”. Isto é frequentemente *proclamado pelos universitários*. Em 1382, por exemplo, os *doutores em direito*, de *Pádua*, decretam: “*Julgamos que não é racional* que os *trabalhadores* não tirem *proveito de seu trabalho*. Assim, decretamos que o *doutor* que *fizer o sermão de resposta em nome do Colégio*, para a *recepção de um estudante*,

*deve receber deste estudante em reconhecimento de seu trabalho, três libras de tecido e quatro frascos de vinho, ou um ducado.”* Abrindo parênteses: a propósito, é interessante notar que, já ao final do século XIV, se percebe a direção aristocratizante tomada pelas Universidades; e esses decretos são um bom indício da introdução dos hábitos de luxo e da adoção de símbolos externos da aristocracia, inclusive no vestuário e, correlatamente, “os estatutos reclamam dos candidatos quantidades crescentes de luvas a serem oferecidas aos doutores na hora do exame” (aquelas “luvas longas que são, na Idade Média, símbolo de categoria social e de poder”). É de 1387 a seguinte prescrição da Universidade de Bolonha: “O candidato será obrigado a depositar em mãos de um bedel um número suficiente de luvas para os doutores do Colégio (...). Essas luvas serão bastante longas e amplas para cobrir a mão até o meio do braço. Serão de bom couro de camelo e bastante largas para que as mãos entrem com facilidade e conforto. Por bom couro é preciso entender que serão daquelas que se compra, pelo menos, a 23 tostões a dúzia” (Citado por Le Goff, 1960, p.143 e 144). “Daí a caça dada pelos mestres aos estudantes maus pagadores. Já o célebre jurista de Bolonha, Odofredus, escrevia: ‘Anuncio-vos que no próximo ano darei os cursos obrigatórios com a consciência que tenho sempre mostrado. Mas duvido que dê os cursos extraordinários, pois os estudantes não são bons pagadores; eles querem saber, mas não querem pagar, segundo esta máxima: todos querem saber mas nenhum quer pagar o preço’” (Le Goff, 1960, p.104 a 106).

“Quanto aos estudantes, a julgar por suas cartas, quer as autênticas, quer as que eram propostas, a título de exemplo, nos manuais de correspondência, buscavam, sobretudo, fazer-se manter por sua família ou por um benfeitor” (Idem, *ibidem*).

A Igreja não ficara alheia à questão salarial. O crescente movimento das Universidades em direção à laicização, desde já o século XII, era preocupação que se somava à preocupação cristã

de assegurar aos pobres o acesso à educação (*Reparem! Desde o século XII...*). Tendo proclamado o princípio da gratuidade do ensino, o papado atendia às duas preocupações. No terceiro concílio de Latrão, no qual, em 1178, o papa Alexandre III decreta a gratuidade, intervêm, ainda, razões tradicionais como as de São Bernardo (ao tempo em que todo ensino era religioso, na Europa cristã) que, considerando a ciência um dom de Deus, argúi de ‘*turpis quaestio*’ o salário dos mestres e de simonia a venda do saber – argumento reforçado pela consideração de que o ensino é parte do ‘*officium*’ (ministério).

Com isto “o papado controlava os intelectuais condenados a solicitar-lhe benefícios e detinha, ou ao menos freava consideravelmente o movimento que os levava ao laicato.” É verdade que Inocêncio III, papa da passagem do século, embora muito conservador, distinguia, nas novas condições de existência social, a função religiosa da função de ensino, e reconhecia o caráter leigo deste último. “*Todo homem dotado de inteligência*”, declara ele em seus *Diálogos*, “*(...) pode exercer a função de ensino, pois é seu dever, pelo ensino, trazer para o caminho reto seu irmão que ele vê errar, longe do caminho da verdade ou da moralidade. Mas a função de pregar, isto é, de ensinar publicamente, só a possuem aqueles que para tal são designados, ou seja, os bispos e os padres em suas igrejas e os abades em seus mosteiros, aos quais é confiado o trabalho das almas.*” Pouco peso teve, contudo, tal declaração, para a política da **Igreja**. Sob diversos papados consecutivos é reafirmada a questão da gratuidade estabelecida pelo concílio de Latrão, o que, além das consequências que teve para a Universidade, produziu efeitos fora dela. Um deles foi a sedimentação da separação entre o ensino técnico e a ‘*formação geral*’ (ou o ‘*ensino cultural*’). Enquanto nas Universidades só conseguiam lecionar aqueles que se sujeitavam ao benefício eclesiástico ou a outra forma de subordinação, fora dela começa a proliferar o ensino técnico e pago, destinado aos mercadores:

*leitura, escrita, cálculo e línguas estrangeiras. Além disso, como o número de mestres e estudantes leigos é sempre crescente, agravava-se o viés da atribuição, a leigos, de recursos econômicos advindos de benefícios eclesiásticos – com consequências negativas tanto para a Igreja quanto para o poder civil. E como, ainda, “a instituição de um único benefício especial para um só mestre por centro escolar rapidamente revelou-se insuficiente, mestres e estudantes receberam benefícios ordinários, que vieram agravar este outro flagelo da Igreja: a não-residência dos pastores” (Le Goff, 1960, p.107 e 109).*

*“Finalmente, a posição da Igreja aumentou as dificuldades daqueles que buscavam na instrução soluções não eclesiásticas, especialmente o direito e a medicina. Estes se viram condenados a colocar-se, muitas vezes, em situações falsas, pois se, de um lado, a voga dos estudos jurídicos não diminuiu (com a declaração da gratuidade do ensino), por outro lado, tais estudos eram cada vez mais atacados por eminentes eclesiásticos. Roger Bacon declarou: ‘tudo no direito civil tem caráter leigo. Recorrer a uma arte tão grosseira quanto essa, é sair da Igreja.’ Como oficialmente, tais estudos não podiam entrar nas Universidades, todo um conjunto de disciplinas que a evolução técnica, econômica e social chamava a um grande desenvolvimento, e que eram desprovidas de qualquer caráter religioso imediato, foram paralisadas durante séculos” (Le Goff, 1960, p. 108 e 109).*

### **C) A Querela com as Ordens Mendicantes**

*A querela com as ordens mendicantes é causa e consequência de uma querela mais ampla – a que opõe os elementos leigos aos eclesiásticos na Universidade, os primeiros cada vez mais numerosos. Além disso, a querela com os mendicantes extravasa os limites da Universidade e acaba por se constituir num confronto*

no seio da Igreja entre as *ordens mendicantes* (e os setores que as apoiavam) e o *episcopado* (notadamente o *episcopado francês*).

Este é um *confronto* que *ilustra bem*, não somente a *ambiguidade dos intelectuais (leigos)* na *Universidade*, como o *descontentamento* que entre eles grassava. Embora os *Dominicanos* e os *Franciscanos* tenham sido o *pivô* da questão, esta acaba por *opor regulares a seculares*.

Em *Oxford* e em *Paris* os choques foram *mais violentos*. Em *Paris*, os períodos mais *críticos* da luta foram os anos compreendidos entre *1252-1259*, *1265-1271*, *1282-1290*. Em *Oxford*, entre *1303-1320* e *1350-1360*.

A crise mais aguda é a de *Paris* entre *1252-1259*, e “*culmina com o ‘affaire’ Guilherme do Santo Amor. Complexa, ela é muito instrutiva*” – e por isso merece ser destacada. São seus protagonistas: “*as ordens mendicantes e seus mestres parisienses; a maioria dos mestres seculares da Universidade; o papado; o rei de França; os estudantes*” (*Le Goff*, 1960, p. 113 e ss.).

*Monsenhor Glorieux* (citado por *Le Goff*) e o próprio *Le Goff* veem de forma um pouco *diversa* a evolução da *querela*. *Glorieux* a divide em *três fases*: *oposição universitária* (1225-1259); *oposição doutrinal* (1265-1271); *oposição episcopal* (1282-1290) – segundo citação feita por *Jacques Le Goff* (1960, p. 113) do que diz *Monsenhor Glorieux* no artigo “*Prélats français contre religieux mendiants – Autour de la Bulle ‘Ad fructus uberes’ (1281-1290)* na ‘*Revue de l’Histoire de l’Eglise en France*’”, de 1925. Já o próprio *Le Goff* considera *duas grandes fases*: uma de *ordem corporativa*, e outra de *ordem dogmática*.

É no momento *culminante* dessa luta, ainda segundo *Le Goff*, que o *mestre secular Guilherme do Santo Amor* publica, no tratado *Les Perils des Temps Nouveaux* (Os Perigos dos Novos Tempos), um *ataque violento contra os frades* – provocando, bem à temperatura da crise, *mais um choque* de grandes proporções e grande repercussão: *o mestre conta com todo o apoio da maior parte*

*dos estudantes e dos mestres da Universidade; mas é condenado pelo papa e banido – apesar da resistência da Universidade.*

Ora, os mendicantes haviam sido bem recebidos nas Universidades. Em 1200, o papa Honório III felicitara a Universidade de Paris, por acolher os Dominicanos. Rapidamente, porém, os mestres seculares se unem contra os mendicantes. As razões da luta, num primeiro período, que Le Goff situa como indo de 1252 a 1254, “são de ordem quase exclusivamente corporativa. Os seculares acusam os mendicantes de violarem os estatutos da Universidade: obtêm graus em teologia, sem conquistarem, previamente, o mestrado em Artes; em 1250, arrancaram do papa a concessão de obter, diretamente do Chanceler de Notre Dame, a ‘licença’, à revelia da faculdade de teologia, órgão competente para concedê-la; pretendem ocupar – e efetivamente ocupam – duas cátedras, quando os estatutos lhes atribuem uma apenas (sobre quatro); e, sobretudo, rompem a solidariedade universitária continuando a ministrar seus cursos enquanto a Universidade está em greve (...), quando a greve releva de um direito reconhecido pelo papado e inscrito nos estatutos” – “havia procedido assim na greve de 1229-1231, e reincidido em 1253. Aliás, acrescentam os mestres seculares, os mendicantes não são verdadeiros universitários; eles fazem à Universidade uma concorrência desleal: açambarcam os estudantes e os desviam para a vocação monástica; vivendo de esmolas, não exigem dinheiro em pagamento dos cursos, nem se sentem comprometidos com as reivindicações de ordem material dos universitários.”

Resulta dessa sistematização de razões, a explicitação de uma clara consciência da incompatibilidade do duplo compromisso envolvendo “a filiação a uma ordem, não importa quão novo fosse seu estilo e a uma corporação, não importa quão clerical e original ela fosse. Intelectuais (ou universitários) que não receberam a formação de base essencial – aquela que é dada pela

*Faculdade das Artes – para os quais não se coloca o problema da subsistência material, para os quais a greve nada significa, não são verdadeiros intelectuais (ou universitários). Não são trabalhadores científicos, pois não vivem de seu trabalho.”*

O papa Inocêncio IV reconhece na atitude dos mendicantes uma violação aos *Estatutos da Universidade*. Dois Atos Papais de 1254 consagram a vitória (pelo menos parcial) dos Universitários: em 04 de julho, a prescrição aos dominicanos e aos franciscanos, de obediência àqueles *Estatutos*; e, em 20 de novembro, a bula *Etsi animarum*, restringindo-lhes os privilégios.

A vitória foi muito curta. Nesse mesmo ano, em 22 de dezembro, o novo papa (Alexandre IV) “que fora cardeal protetor dos franciscanos”, caça, pela bula *Nec Insolitu*, a *Nec Animarum*; e por nova bula (*Quase lignum vitae*), de 14 de abril de 1255, “consagra o inteiro triunfo dos mendicantes sobre os universitários.”

Isto encerra a primeira fase da querela – corporativa – e inaugura a fase dogmática, em que a crise atinge seu ápice. [*Le Goff* considera esta fase dogmática. De fato, ela o é, pela natureza dos argumentos. Mas, no meu entender (e louvo-me nas exposições do próprio *Le Goff*), o espírito que a anima é, no mínimo, tão corporativo quanto o da primeira.]

“Encabeçados por Guilherme do Santo Amor, Rutebeuf (em poemas de circunstância), João de Meung” (no *Roman de la Rose* – a personagem *Faux Semblant* é um franciscano) “e outros escritores, os mestres seculares atacam as ordens mendicantes nos fundamentos de sua existência e de seu ideal.” Os seculares enveredam pelo caminho da calúnia e das manobras desonestas para desacreditar os mendicantes, desfigurando, assim, uma causa em si mesma defensável. Até Tomás de Aquino, “que não pode ser suspeito de hostilidade para com a Universidade”, lhes responde. O destempero dos seculares acaba granjeando para os mendicantes, além do apoio dos papas, o do rei da França, São Luis (muito

ligado aos *franciscanos*), o que resulta para a *Universidade* um grau de *submissão* que ela jamais conhecera.

*“Os estudantes parecem hesitar. Muitos eram sensíveis às vantagens do ensino dos mendicantes e, mais do que isso, ao brilho de suas personalidades e à novidade de certos aspectos de sua doutrina (...).”*

*“O novo espírito se divide entre os dois partidos em luta. De um lado, os mendicantes eram estranhos ao espírito corporativo que estava na base do movimento intelectual; destruíam, em seus fundamentos sociais e econômicos, a esperança de uma nova classe de trabalhadores intelectuais. Mas, instalados em meio urbano, próximos das novas classes, eles conheciam melhor suas necessidades intelectuais e espirituais. Seus membros foram os mais brilhantes representantes da escolástica; e foi um dominicano, Santo Tomás de Aquino, quem a levou ao cume. Inocêncio IV, pelo compromisso do fim de seu pontificado, teria podido **manter o fermento dos mendicantes na corporação universitária e conservá-la dona de seu futuro. Os sucessores não souberam fazê-lo**”* (gm).

*“Sob sua nova forma, a luta revela tudo o que o espírito universitário tinha de oposto a todo esse aspecto de ideal monástico retomado, revivificado e levado a seu extremo pelos mendicantes”,* que é a pobreza. Esse foi o problema central que dividiu os dois lados.

Com efeito, o ideal de pobreza se liga a um ascetismo que contraria o ideal humanista e naturalista da maioria dos universitários. *“Mas, sobretudo, entre os dominicanos e os franciscanos, a pobreza tem por efeito a mendicância. Aqui, a oposição dos intelectuais. Para eles, só se pode viver do próprio trabalho. Neste particular, eles exprimem a atitude de todos os trabalhadores da época que, não importa o que se diga, eram, em sua maioria, hostis – precisamente por causa da mendicância – às novas ordens”.* Os textos da época reportam à convicção de que

os frades mendicantes deturpavam a mensagem de *São Domingos* e de *São Francisco*. “*Era difícil fazer aceitar como ideal um estado que se assemelhava tanto à miséria da qual uma humanidade trabalhadora procurava escapar.*” A autoridade de *São Paulo* era invocada na exortação aos católicos e aos cristãos para que vivessem de seu trabalho, e na condenação a qualquer outro expediente de sobrevivência.

Transportada para esse plano, *a querela se estende para a luta entre o clero secular em geral e o clero regular*. Os problemas universitários pouca participação tiveram, a partir de então, na disputa. Contudo, os *mestres parisienses* que tanto haviam perdido no processo e que, se não haviam sempre combatido com boas armas, tinham lutado pela definição de sua especialidade, *tiveram que ouvir palavras duras no concílio de Paris, em 1290*, quando o legado pontifício, o cardeal *Gaetani, futuro Bonifácio VIII*, lhes dirigiu este violento discurso:

“*Quisera ver aqui todos os mestres parisienses cuja tolice brilha nesta cidade. Com uma presunção desvairada e uma temeridade condenável, arrogaram-se tal direito de interpretar o privilégio em questão. Imaginavam que a cúria romana poderia conceder, sem reflexão, um privilégio de tamanha importância? (...) Todos estes mestres supõem que entre nós eles gozam de uma alta reputação de sábios. Muito pelo contrário, nós os julgamos tolos entre os tolos que infectaram com o veneno de sua doutrina suas próprias pessoas e o mundo todo.(...) Mestres de Paris, tornastes ridícula toda vossa ciência e vossa doutrina e continuais a fazê-lo (...). Como a nós é que foi confiado o mundo cristão, devemos levar em conta, não aquilo que possa agradar a vossos caprichos, mas aquilo que é útil a todo o Universo. Credes, talvez, gozar entre nós de grande reputação; mas vossa glória não é para nós mais do que tolice e fumaça (...). Sob pena de privação dos ofícios e dos benefícios, em nome da obediência proibimos doravante todos os mestres de pregar, discutir ou determinar, em público*

e em particular, sobre o privilégio dos religiosos (...). A corte de Roma, antes que revogar o privilégio, destruiria a Universidade de Paris. Não fomos chamados por Deus para adquirir ciência ou para brilhar aos olhos dos homens. Mas para salvar nossas almas. E porque a doutrina e a conduta dos frades salvam muitas almas, o privilégio que lhes foi confiado será conservado para sempre.” Como diz Le Goff (1960, p.104 a 106), “os universitários não haviam salvado almas? Seu ensino mereceria tais injustiças? O futuro Bonifácio VIII sabia já como conquistar inimigos.” [A propósito de Bonifácio VIII, abro, novamente, breves parênteses: Nasceu em 1235 e faleceu em 1301. Foi sagrado *Cardeal* em 1281 e exerceu o *Papado* a partir de 1294. Foi um ferrenho adversário de *Filipe o Belo* e, em sua Bula *Claricis Laicos* (1296), defendeu a imunidade eclesiástica e condenou o poder dos leigos em matéria espiritual. Em 1300 proclamou a superioridade do Papa sobre os Reis. Em 1303, excomungou *Filipe o Belo* (o rei apelou ao *Concílio* e enviou *Noharet* e *Colonna* para aprisionarem o *Papa*). Tratado com brutalidade (1303) o *Papa* foi libertado pela população de *Anagni* (onde estava) – e morreu logo após ter entrado em Roma (11.9.1303)]. Tais lutas respondem a duas concepções opostas dos *direitos papais*: uma, *teocrática absolutista*; outra, a do *direito natural dos Estados*.

Muito chumbo grosso seria, ainda, trocado. Muitas crises, muitas lutas. Estes são, somente, alguns poucos exemplos. As citações que tenho feito são, em geral, de *Le Goff* e de *Durkheim*. Mas, para mais detalhes, o próprio *Le Goff* indica as seguintes obras: de *Georges Lagarde*, *La Naissance de l'Esprit Laique au Déclin du Moyen Age*; de *St d'Irsay*, *Histoire des Universités Françaises et Etrangères des Origines à nos Jours* (1933); *G. Paré*, *Les Idées du XIIIe siècle, Le Roman de la Rose* (1947); *G. Paré*, *La Renaissance du XIIe siècle; Les Ecoles d'Enseignement*; de *P. Renucci*, *L'Aventure de l'Humanisme Européen au Moyen Age* (1953); *J. Huizinga*, *Le Déclin du Moyen Age* (1948) – a *Ulusséia-Lisboa, RJ*, publicou tradução portuguesa na coleção

*Pelicano, O declínio da Idade Média.*

As duas características examinadas – *estrutura corporativa e organização em federação de escolas* – já nos permitem um apanhado do *desempenho da universidade medieval face a seu meio* (Fétizon 1986, p. 44).

Na verdade, por muitos séculos a *universidade parecerá condenada a chocar-se contra tudo e contra todos, “destinada, face a todos, a uma série de traições. Para a Igreja, para o Estado, ela pode ter sido um cavalo de Tróia. Ela é inclassificável”* – são palavras de *Le Goff* (1960, p.80-81) – e eu pergunto: de tempos em tempos, até hoje, não reencontraria ela a sua *alma endemoninhada*?

De qualquer forma, *entre a Igreja e o Estado, a Universidade tentou, desde seu nascimento, encontrar seu caminho, tanto quanto possível livre, e desvincular-se do jugo de ambos*. Porque, desde seus primeiros passos, *qualquer um dos dois que a protegesse contra o outro, tinha em mente domesticá-la e colocá-la a seu serviço*. Em *Paris*, quando da *greve de 1229-1231*, o rei hostiliza a *Universidade*? *Gregório IX, o papa*, a protege – dá-lhe novos estatutos que *a fortalecem* (bula *Parens Scientiarum*), repreende oficialmente o *bispo de Paris*, por sua “*incúria*” na proteção da universidade e obriga o rei *São Luís* e sua mãe, *Branca de Castela*, a cederem às exigências dos universitários. *Henrique III* hostiliza a *Universidade em Oxford*? *Inocêncio IV, o papa*, coloca-a “*sob a proteção de São Pedro e do papa*” e encarrega os *bispos de Londres* e de *Salisbury* de *protegê-la contra o rei*. *Honório III* defende a *Universidade de Bolonha* contra a *Comuna*, colocando-a sob a *guarda do arcediogo*. Mas a *proteção sempre teve, como vimos, seu justo preço*. A *Universidade* tem que escapar de bispos, chanceleres e arcediagos. Ora *apoia reis contra papas*, ora *pontifica em concílios, contra reis*. Às vezes até foi *simultaneamente* cumulada de *favores e cortejada* por ambos, na *mesma direção* ou em *direções contrárias*. E às vezes foi *por ambos*, provisoriamente aliados, para fins específicos, *cassada, caçada e batida*.

Nesta *obstinada caminhada para impor-se e livrar-se*, a *Universidade amoldou-se, adaptou-se, compôs-se, recompôs-se, ousou, encolheu-se, cedeu, exigiu, atacou*. Mas, sobretudo, *transformou-se*. Não houve dois séculos consecutivos em que tivesse a mesma face. E embora sempre haja quem – fora ou dentro dela – invoque uma vaga, etérea e abstrata *Universidade* pairando *acima do tempo e do espaço* (fincada numa *categoria intemporal* não se sabe porque apelidada de “*História*”), puro conceito expresso numa *unívoca ‘ideia de Universidade’* (às vezes circunscrita à categoria abstrata ‘*Ocidente*’) – a ‘*verdadeira*’ ideia de *Universidade* – embora sempre os haja, pois, o caso é que as *Universidades* se constituíram e evoluíram em *íntima interação* com seus *respectivos tempos*. *Causa e consequência, matrizes e produtos*. Às vezes *mais produtos do que matrizes*; às vezes *mais a reboque do tempo* do que dele agentes; e, às vezes, *precedendo o cortejo dos coevos* e como que *antecipando caminhos* que só poderiam ser palmilhados por *gerações ainda nem prenunciadas*. Entre os *maiores e os pósteros*, entre o *passado e o futuro*, entre a **memória** e a *profecia*, como todo o *humano no tempo*, *as gerações universitárias se sucedem mas não se repetem*. E cada geração começa a ser a partir de uma certa altura, um certo patamar de passado acumulado (como diz *Ortega*), o que faz com que, da mesma forma que o homem jamais será, de novo, o primeiro homem, também a *Universidade jamais seja a primeira Universidade*. O humanista que desponta no fim da Idade Média não é mais o intelectual do século XII – e a *Universidade da Renascença* é toda outra, muito distante da *Universidade medieval*.

## Organização: Federação de Escolas

A *organização da Universidade Medieval* faz parte daqueles *traços “moldados em bronze”* de que fala *Durkheim*. Entretanto, no que concerne aos diversos *arranjos encontrados*

para fazer face a novas necessidades ou responder a circunstâncias de tempo e de espaço, pode-se dizer (e não paradoxalmente...) que um dos traços **permanentes** dessa organização foi a **mudança**.

Tanto *Durkheim* quanto *Le Goff* consideram que a corporação universitária de Paris pode ser tomada como “tipo”, tanto no que concerne à organização administrativa, quanto à profissional.

Já no início do século XIII, a corporação parisiense é formada por quatro faculdades: Artes, Teologia, Medicina e Direito Canônico (o ensino do Direito civil lhe é interdito em 1219 pelo papa Honorio III (1216 – 1277)). A Faculdade das Artes é instância propedêutica das demais que constituem os cursos superiores propriamente ditos.

Os Estatutos de Roberto Courçon prescrevem que o ensino básico far-se-ia na Faculdade das Artes, com duração de seis anos (entre os catorze e os vinte) e em duas etapas: uma primeira, com dois anos de duração e encerrada com o bacharelado; a seguir, uma de quatro anos, que se encerrava com o doutorado. Medicina e Direito cursavam-se dos vinte aos vinte e cinco anos – sendo obtido o mestrado-em-artes; mais seis anos para a licença e o doutorado. Para Teologia, obtido o mestrado em artes, estatutariamente exigiam-se oito anos de estudos e idade mínima de trinta e cinco anos para o doutorado; mas, de fato, os estudos duravam de quinze a dezesseis anos: seis anos como simples ouvinte, e dois estágios de cinco e dois anos, nos quais o aluno deveria explicar, respectivamente, a Bíblia e as Sentenças de Pedro Lombardo (e, a pautarmo-nos pelos programas, a História Scholástica de Pedro le Mangeur). *Le Goff* (1960) traz tais informações às páginas 85 e 86; e, nas páginas seguintes relata os programas desenvolvidos e descreve, a seguir, o sistema de **exames**. *Durkheim* (1969), contudo, ocupa-se muito mais detalhadamente dessas questões.

As Faculdades de Direito, Medicina e Teologia são dirigidas pelos respectivos conjuntos de mestres titulares (ou regentes) presidido, cada um, por um decano.

A organização da *Faculdade das Artes* é mais complexa. Sua autoridade máxima é o reitor, eleito pelos titulares. Muito mais numerosa do que as demais, seus membros – professores e estudantes – se agrupam por **nações** – que correspondem apenas aproximadamente às regiões de origem de seus membros (A *Universidade de Paris*, por exemplo, tinha quatro nações: a francesa, a picarda, a normanda e a inglesa). Cada nação elege um procurador que a dirige; e o conjunto dos procuradores assessora o reitor.

Não há, no início, uma autoridade máxima com alcance sobre toda a *Universidade*. No decorrer do século XIII ela despontará, com a proeminência cada vez maior da *Faculdade das Artes*. Logo o seu reitor será o chefe da *Universidade*. Antes do final do século, a posição será oficial (não resisto a adiantar as coisas – será que já poderíamos suspeitar do fortalecimento e da resistência dessa alma endemoninhada...?). Duas características devem ser observadas.

A **primeira** é que, embora a hegemonia caiba à *Faculdade das Artes* e o seu reitor seja o chefe oficial da *Universidade*, o poder pertence à corporação e **não** ao homem. Cada reitor tem uma gestão muito efêmera: um trimestre (embora permitida a re-eleição).

A **segunda** é um aparente paradoxo: como pode precisamente a menos importante das *Faculdades*, a que é meramente propedêutica, a que menos status confere, deter o privilégio de governar a *Universidade*? O paradoxo é até visual: “este contraste feria os olhos nas cerimônias públicas. Enquanto a **Faculdade das Artes** vinha em **último lugar**, depois de todas as outras, **seu representante**, o reitor, caminhava, ao contrário, na **frente de toda a Universidade**, de par com os **mais altos dignatários do reino**” – é o que afirma Durkheim (1969, p. 121). Durkheim e Le Goff não discordam a esse respeito; antes, completam-se, nas explicações.

Segundo Le Goff, a *Faculdade das Artes* “deve esta proeminência ao número de seus membros, ao espírito que a

*anima e, mais ainda, a seu papel financeiro. O reitor dos ‘artistas’, que dispõe das finanças da Universidade, preside a Assembleia Geral” (é claro que resta a explicar, ainda, por que é ele, e não outro, quem “dispõe das finanças da Universidade”). Le Goff (1960, p. 83) explica a forma como ocorre a conquista definitiva desta situação: “No final do século” (XIII) “ele é o cabeça, reconhecido, na corporação. Esta posição foi definitivamente conquistada no decurso das lutas entre seculares e regulares”.*

*Durkheim descreve longamente a Faculdade das Artes. Preparatória como são hoje nossos cursos de Ensino Médio, os conhecimentos requeridos para nela ingressar são elementares. Aos treze anos os alunos já podem ser matriculados – e até mais cedo, pois o bacharelado pode ser prestado aos catorze: “Os mestres não eram muito mais velhos. Aos vinte anos podia-se obter o mestrado”. Daí, a grande “proximidade moral” entre mestres e alunos. “Faculdade inferior, elementar, intermediária entre pequenas escolas e a verdadeira universidade (...), tendo por principal função preparar os espíritos para serem iniciados em disciplinas que ela mesma não ensinava, deveria ser considerada um meio em vista de fins que a transcendiam e ocupar um lugar inferior na hierarquia do ensino”. E, de fato, não conferia status. Na “opinião dos espíritos cultos, as Faculdades de Teologia, Direito e Medicina sempre gozaram de uma espécie de superioridade intelectual” (e, até o final da primeira metade do século vinte isso ainda seria bastante sensível no mundo ocidental) “e moral relativamente à de Artes. (...) Todas a precediam nas cerimônias e nas procissões” (e Durkheim acrescenta: “aliás, como ainda hoje”). “E, no entanto, a despeito desta classificação tradicional, a despeito de sua juventude, e a despeito de sua menor dignidade, a Faculdade das Artes, em vez de ser tutelada pelas Faculdades mais elevadas, conquistou rapidamente uma posição absolutamente preponderante na Universidade, conseguiu importantes privilégios e acabou por exercer sobre o restante da corporação uma verdadeira hegemonia.” (de novo, eu não resisto*

à antecipação: e dá para suspeitar qual seria a sede da alma endemoninhada?). E dizer que ela exercia sobre toda a corporação uma autêntica hegemonia não é mera força de expressão. “Ela podia excluir, não somente um de seus membros, mas qualquer membro da Universidade, sem ter que submeter o caso à Assembleia das quatro Faculdades; enquanto que, as Faculdades ditas superiores não podiam proceder a nenhuma expulsão se, antes, não tivessem obtido a concordância de toda a Universidade; (...) Só um ‘artista’ podia ser o chefe da Universidade – e era eleito somente pelos ‘artistas’, com exclusão das demais Faculdades (...). Pouco a pouco, por uma série de usurpações vitoriosas, o reitorado dos ‘artistas’ tornou-se o órgão executivo das resoluções coletivas da Universidade, o presidente titular das assembleias gerais e, por fim, o administrador da coisa comum”. E não se tratava de uma vitória ou de um poder pessoal, mas do poder da Faculdade das Artes, de vez que o rodízio no poder era muito rápido, conforme já mencionado (gestão de três meses). “Nomeado por um tempo tão curto, o reitor não podia exercer ação pessoal; através dele, era o espírito da Faculdade das Artes que reinava. Aos olhos do público e dos poderes externos, ele representava a Universidade como um todo: só com ele tratavam as autoridades laicas e eclesiásticas sobre o que quer que dissesse respeito à Universidade”. As demais Faculdades resistiram, inicialmente, a esta hegemonia. A de Teologia, mais renitente, foi a última a ceder – e o fez por imposição de bula papal que confirmava os privilégios da Faculdade das Artes.

Muitas razões têm sido invocadas para explicar este paradoxo. As principais dizem respeito ao número e ao juramento. A primeira é ponderável. O crescimento numérico da Faculdade das Artes acompanhou *pari-passu* o crescimento de seu poder. Em 1283 havia 183 mestres artistas. Em 1348, a Faculdade das Artes representava 5/6 da Universidade: num total de 610 mestres, 514 eram de Artes, 32 de Teologia, 18 de Direito e 46 de Medicina. “As faculdades superiores teriam sucumbido ao peso do

número. Sua derrota teria sido o resultado de um golpe de força.” O rolo compressor. Se se pensar que as conquistas sucessivas acompanharam o crescimento numérico, o argumento se sustenta.

A **segunda razão** invocada é menos consistente. Os candidatos ao mestrado-em-artes (necessário à licença e ao doutorado em qualquer das demais Faculdades) deviam prestar juramento solene de fidelidade à Faculdade das Artes. Como o juramento, na Idade Média, era sagrado (“autoridade sacrossanta”), o mestre de qualquer Faculdade seria, para sempre, um “artista”. Além do mais, “a própria indeterminação dos termos do juramento permitiria tratar como perjuro quem quer que se recusasse a favorecer as ambições e as usurpações da Faculdade das Artes.” Ora, como diz Durkheim, “como se explica que a Universidade tolerasse uma prática que daria a uma de suas partes uma supremacia sem nenhuma relação com a posição que lhe cabia na hierarquia, e que iria diminuir a autonomia das demais partes?” (desculpem-me, os especialistas, a pergunta; mas a alma endemoninhada não teria outras ordens de poder?... ou, perguntado de outra forma: por que não ocorre a ninguém, nem mesmo aos maiores especialistas na questão, a hipótese da alma endemoninhada?) “Teria sido preciso, então, que a Faculdade das Artes possuísse, desde o início, uma grande autoridade; que ela gozasse, no conjunto da Universidade, de uma autêntica preponderância. Mas, de onde lhe vinha tal preponderância?” (e, de novo, se a resposta fosse minha eu diria: de sua alma endemoninhada...). Em vez de explicá-la, o juramento a supõe. Ele pode ter servido para reforçá-la, não para suscitá-la.

Durkheim não aceita, também, o argumento numérico. Ele tem dois contra-argumentos de peso. A explicação pelo abuso da força vinda do número, diz ele, “seria admissível se, nas assembleias da Universidade, a votação fosse por cabeça. Compreende-se que, nessas condições, a Faculdade das Artes tivesse podido facilmente impor suas vontades e conseguisse a

*consagração legal de suas usurpações. Mas o modo de votação era inteiramente diferente. Votava-se por Faculdade. Já nos primeiros tempos, uma proposta qualquer só passava se houvesse obtido a maioria dos votos favoráveis em cada Faculdade, separadamente. Mais tarde, no decorrer do século XIV, passou a ser suficiente a maioria dos votos na maioria das Faculdades. Em ambos os casos, porém, cada Faculdade, qualquer que fosse o efetivo numérico de seus mestres, estava em pé de igualdade com as demais: cada Faculdade possuía uma voz e uma somente. As mais fracas estavam, pois, ao abrigo de qualquer golpe de força e, nessas condições, não se vê como teria podido a Faculdade das Artes, apesar de seu pessoal numeroso, impor a lei às outras.” E, aliás, indaga Durkheim, “não parece claro que esta afluência de alunos na Faculdade das Artes” (que obrigou ao recrutamento de um número sempre crescente de mestres), “também ela precisa ser explicada e, evidentemente, supõe que esta Faculdade gozasse de um prestígio todo especial, o qual pode bastar para justificar a situação especial que lhe foi constituída na Universidade?” (Durkheim 1969, p.119 a 123).*

A mim me parece que é na conjunção desses diversos fatores, acrescida pelo tirocínio político da Faculdade das Artes e de seu conjunto de mestres – muito cedo forçados a se unirem e organizarem-se para garantir a autonomia da corporação – que se encontra a explicação dessa aparentemente paradoxal hegemonia.

Embora esta mesma espinha dorsal administrativa se repetisse em cada uma das demais Universidades, cada uma delas se adaptou às condições de seu próprio meio.

Assim, em Oxford não há um reitor. A Universidade, em seu conjunto, passa da submissão ao bispo de Lincoln à de seu Chanceler (conforme já visto) que, por sua vez, muito cedo perde a característica de autoridade externa, passando a ser eleito pelos mestres. No início, em Bolonha e em Paris, os universitários se organizaram por nações: Setentrionais ou Boreais (entre as quais

se incluíam os *Escoceses*) e *Meridionais ou Austrais* (que incluíam os *irlandeses* e os *galeses*). Mas, com a rápida *regionalização* das *Universidades*, movimento que se fez sentir *muito acentuadamente em Oxford*, o sistema da nação deixou de existir em 1274.

*Bolonha* apresenta *grandes semelhanças e grandes diferenças* com o modelo típico *parisiense*. Em **primeiro** lugar, trata-se de uma *corporação de estudantes*, e não de *mestres*. Além disso, *Bolonha* jamais se constituiu numa *Universidade propriamente dita*. Cada *Faculdade* formava uma *corporação* e uma *Universidade independentes*. Dentre elas, *duas Universidades predominavam*: a de **Direito Civil** e a de **Direito Canônico**. Com o passar do tempo as duas acabam por se *unir* – pelo menos em **termos de fato** – o que decide sua *preponderância sobre a demais*. Na maioria das vezes (especialmente quando se tratava de resistir à comuna ou ao arcediogo) um único reitor dirigia a ambas.

Os *estudantes* se organizam em *nações*, mas, em *Bolonha*, num sistema muito mais complexo do que o de *Oxford e Paris*, sendo muito grande o número de *nações*, estas se agrupam em *duas federações* – a dos *Citramontinos* e a dos *Ultramontinos*. *Le Goff* (1960) registra até *dezesseis nações na federação Ultramontina*. Cada *nação* era representada por um *conselheiro*; e o conjunto destes (*consiliari*) *influi poderosamente* sobre a ação do reitor. Quanto aos *mestres*, organizam-se num *corpo à parte* – o *Colégio dos Mestres* (*Le Goff*, 1960, p. 82-83). *Durkheim* assim descreve a *Universidade de Bolonha*: “(...) *houve, na Idade Média, Universidades sem mestres, Universidades que só compreendiam estudantes. É o caso de Bolonha, por exemplo. Em Bolonha só se professava o Direito. Os estudantes de direito eram homens de uma certa idade; muito frequentemente, eram eclesiásticos já detentores de benefícios. Tais alunos não admitiam deixarem-se reger. Formavam uma corporação, uma ‘universitas’ distinta e independente do colégio dos mestres. E era a corporação quem, dada sua forte organização, fazia a lei na Universidade, impunha*

*sua vontade aos mestres – que não tinham outra saída senão curvar-se aos alunos. Por paradoxal que nos possa parecer este tipo de organização escolar, ele existiu em mais de um caso”* (Durkheim 1969, p. 107).

Quanto ao *sistema de escolha dos dirigentes*, há que considerar *dois aspectos: a forma de escolha e os requisitos exigidos de eleitores e elegíveis*.

No que concerne à **forma** de escolha, a regra foi a eleição pelos pares (tanto para mestres quanto para estudantes). No caso de dirigentes não eleitos, isto é, nomeados por autoridade externa, ou bem os mestres se uniram numa resistência organizada que acabou pela conquista do direito à eleição (como no caso de Oxford), ou bem a autoridade assim constituída foi rapidamente reduzida a papéis meramente decorativos (como no caso de Bolonha) (*Ah, santa alma endemoninhada!...*).

Quanto aos **requisitos da escolha**, só elegiam e só eram elegíveis os mestres titulares (ou regentes). Os que se encontravam nos estágios iniciais da carreira (e tanto Le Goff quanto Durkheim referem-se a isto em todo o decorrer das obras aqui examinadas) eram tidos por tutelados. Pode-se indagar, contudo, quem eram os pares (no caso dos mestres). Via de regra, todos os titulares da corporação. Contudo, o caso de Paris ilustra bem como um corpo de mestres muito bem organizado politicamente – no caso o da Faculdade das Artes (não fora ela a sede desta preciosa alma endemoninhada...) – podia alijar do processo os demais (isto é, os que não pertencessem ao grupo).

No que concerne especialmente aos estudantes, há que distinguir, é claro, as Universidades que eram corporações de mestres das que eram corporações de estudantes. Nas Universidades que eram Corporação de Estudantes, estes dirigiam integralmente a Universidade, e o reitor era um estudante – controlado de perto pelos consilarii (representantes das nações).

No segundo caso, como as nações abrangiam mestres e estudantes, a regra mais frequente parece ter sido a de que o dirigente seria um mestre titular eleito pelos pares. Se a regra existiu, não foi seguida. O normal era que todos elessem, sem que o eleito fosse, necessariamente, um mestre. Isto é particularmente importante se se pensar que, em nível de Faculdade ou de Universidade, o dirigente maior era diretamente assistido pelos dirigentes das nações. Aliás, e a título de mera informação – somente para ilustrar a força e a independência das nações – pode-se usar um fato relatado pelo Pe. Denifle e usado por Durkheim: “A Faculdade das Artes não tinha sinete próprio. Um dia em que ela foi obrigada a selar um ato que fizera separadamente do restante da Universidade, ela empregou os selos das quatro nações; mas com o consentimento destas – ‘consequens earum’. Dizer que a Faculdade foi obrigada a pedir os selos das quatro nações significa, evidentemente, que os dois agrupamentos – Faculdade e Nação – eram distintos” (é o que diz Durkheim).

Há que considerar, ainda, o **modo de exercício do poder**.

No que concerne a **reitores e decanos**, quanto mais alta a função na hierarquia corporativa, maior o controle do poder pessoal. Tal controle, no caso do reitor, era feito, sobretudo, pela conjugação de duas circunstâncias: o reduzido período de cada gestão (no caso de Paris, três meses) e a participação direta dos dirigentes das instâncias inferiores (notadamente os das nações – os consiliari).

No que concerne aos dirigentes das nações, eles eram, na verdade, procuradores – não tinham nenhuma autoridade além daquela que lhes fosse delegada pelos membros do grupo. Finalmente, no que se refere à participação das instâncias inferiores, duas observações podem ter interesse.

**Primeira** diz respeito a essa **diferença** particularmente importante, da **participação** das categorias **mestres e**

**alunos**, no governo da Universidade. Conforme se viu, nas corporações de mestres, os estudantes estavam representados através dos chefes das nações (de cuja escolha participavam). A afirmação não era verdadeira para as corporações de estudantes. No caso de Bolonha, por exemplo, enquanto os representantes das nações tinham um forte poder junto ao reitor, o colégio de mestres não tinha nenhuma representação no governo da universidade (se alguma alma havia nesta figura, ela seria, ou não, endemoninhada?).

A segunda observação diz respeito à participação dos não-regentes. De vez que, em nível de Faculdade e de Universidade, não eram eleitores nem elegíveis para função de direção, sua participação ficava restrita ao governo das nações e respectiva representação na cúpula da corporação. Eles faziam parte, contudo, da Assembleia da Universidade, na qual tinham assento todos os mestres – regentes e não-regentes. Então, de vez que, em nível de Faculdade e de Universidade não eram eleitores nem elegíveis para funções de direção, sua participação ficava restrita ao governo das nações e respectiva representação na cúpula da corporação. Eles faziam parte, contudo, da Assembleia da Universidade, na qual tinham assento todos os mestres – regentes e não-regentes.

E, já que em breve estará em questão a carreira universitária na USP, talvez se deva apresentar sua ancestral medieval. A carreira é um bom exemplo da flexibilidade e da capacidade de adaptação da Universidade medieval. Cada Universidade tinha usos próprios e os adaptou às mudanças internas e externas ao longo do tempo. Le Goff considera, como casos típicos, o do **jurista holandês** e o do **artista parisiense**. O doutorado, em ambos os casos, era o grau máximo da carreira.

Em Bolonha, a carreira era curta. Ascendia-se ao grau de doutor por duas etapas: a licença, obtida pelo examen (ou examen privatus) e o doutorado, obtido mediante o conventus (conventus

*publicus* ou *doctoratus*). “Algum tempo antes do exame privado, o candidato era apresentado pelo *consiliarius* de sua nação ao reitor, a quem ele jurava preencher as condições requeridas pelos estatutos e não tentar corromper seus examinadores. Uma semana antes do exame, um dos mestres o apresentava ao arcediogo, respondendo por sua capacidade de apresentar-se à prova. No dia desta, depois de ter assistido à Missa do Espírito Santo, o candidato comparecia diante do colégio de doutores, um dos quais lhe entregava duas passagens a serem comentadas. O candidato se retirava, então, para sua casa, onde no decorrer do dia, preparava o comentário que faria à noite, em local público (geralmente a catedral), diante de um júri de doutores e do arcediogo que, este, não podia intervir. Feito o comentário, o candidato respondia às questões dos doutores os quais, em seguida, se retiravam e votavam. A decisão se obtinha pela maioria e o resultado era proclamado pelo arcediogo. Aprovado neste exame, o candidato obtinha a licença.” Esta, porém, não o credenciava a **ensinar magistralmente** – ainda não era *titular* ou *regente*. Para sê-lo, deveria obter o grau de doutor mediante exame público. Este último realizava-se na catedral, com grande pompa, e em três etapas. O licenciado fazia, primeiro, um discurso. Depois, lia uma tese sobre um ponto de direito. Finalmente, defendia, contra os estudantes, essa tese (e deve-se lembrar que os estudantes de Bolonha, eram, em geral, homens adultos e de saber já reconhecido). Se bem sucedido, “recebia solenemente, do arcediogo, a licença de ensinar e as insígnias de sua função: um livro aberto, um anel de ouro e a toga ou o capelo”.(Durkheim 1969, p.117 a 147).

A carreira dos artistas era mais longa. Basicamente, comportava três níveis – *bacharelado*; *determinatio*; e *licença e doutorado* – cada um vencido em diversas etapas. O **bacharelado** se iniciava por um *debate com os mestres*, nas **responsiones**. Se aprovado, o candidato se submetia, após algum tempo, ao **examen**

**determinantion** (ou **baccalariandorum**), “no qual devia provar que satisfazia às exigências dos estatutos e manifestar, por suas respostas às questões de um júri de mestres, que conhecia os autores inscritos em seu programa.” Se, novamente, aprovado, tinha lugar a **determinatio**. Começava com uma série de cursos que o candidato devia ministrar “para demonstrar sua capacidade de prosseguir a carreira universitária.” Finalmente, os exames que conduziam à **licença** e ao **mestrado** – ou doutorado, pois, segundo Durkheim, o mestrado nas Faculdades de Direito tomava o nome de doutorado. E o mestrado da Faculdade das Artes da Universidade de Paris, era o mais importante grau de todas as Universidades – para maiores detalhes, podem ser consultados os esclarecimentos de Durkheim (1969, sobretudo à p.147). Também estes (mestrado, doutorado) se constituíam de múltiplas fases. Segundo Le Goff, a mais importante delas compreendia, em linhas gerais: “uma série de comentários e de respostas às questões de um júri de quatro mestres presididos pelo chanceler ou pelo vice-chanceler”. Se aprovado, o candidato passava por uma etapa meramente formal – uma cerimônia na qual ele proferia uma conferência (*collatio*). Cerca de seis meses após, vinha a *inceptio* (que correspondia ao *conventus bolonhês*): às vésperas, *discussão solene*; e, num dos dias seguintes, uma *aula magna*, na presença de toda a Faculdade. Bem sucedido, o mestre recebia as insígnias de seu grau. Durkheim tinha razão ao falar de estruturas moldadas em bronze. Para uma visão mais detalhada deste sistema, sugiro uma consulta a Le Goff (1960) especialmente ao conteúdo da páginas 86 a 89 (pelo menos); e em Durkheim (1969) se encontrará muito interessante abordagem das variantes deste sistema e das modificações por que passou, antes e depois de assumir a forma a que me atenho nesta exposição; sugiro, muito especialmente, o capítulo XI da Parte II – L’Enseignement à la Faculté des Arts. Les Grades. Les Cours d’Etudes (O Ensino na Faculdade das Artes. Os Graus. Os Cursos de Estudos).

Esta foi, em suas *linhas gerais*, a forma que a *carreira universitária* assumiu já na *primeira metade do século XIII* (de novo: *estruturas moldadas em bronze – Durkheim tem inteira razão.*) De fato, o que mais chama a atenção, *neste modelo formal*, é a sua *permanência*. Os *graus não existem no mundo antigo, nem nos primeiros tempos medievais*. Como observa Durkheim, “*não há em latim uma palavra que expresse exatamente a ideia de exame e, muito menos, de grau. A palavra e a coisa aparecem na Idade Média, com a Universidade*”. E *aparecem para ficar até hoje*. Buscando a *razão desta força de permanência*, Durkheim conclui que, por sua natureza, o *grau* (que assinala a *carreira*) é *externo ao ensino*. Mas é *próprio da corporação*. Olhem, cá entre nós, Durkheim devia ter, também, pelo menos algum resquício de uma *alma endemoninhada* – às vezes nos derruba, no decorrer de uma exposição disciplinada, comportada, tradicional e rotineira em sua forma lógica, convincente, tradicionalmente organizada, com o apelo a *hipóteses ou sugestões* que mudam inteiramente a direção de nosso olhar na apreciação de uma dada ordem de realidades. Retomando sua *explicação* dessa *aparentemente inexplicável permanência da realidade universitária*, observa ele, pois, que *nenhuma palavra latina expressa exatamente a ideia de grau*. Em seu dizer, “*a palavra e a coisa aparecem com a Universidade.*” E *aparecem para ficar até hoje*. Buscando *explicação* para tal *permanência*, Durkheim identifica o *grau* como “*palavra e coisa*” *externas à Universidade* mesma, *porque externas ao ensino* – na medida que o *grau assinala a carreira*. É à **corporação** que o *grau pertence* – e aí está mais um altamente *significativo indício* de que a *Universidade jamais teria abandonado*, até hoje, sua *forma essencial advinda de suas raízes corporativas* – o que complica desanimadoramente a análise de sua forma contemporânea, estruturada como *organização burocrática complexa*.

“O *grau por excelência*”, diz Durkheim, “*aquele que constituía a meta última do estudante, era o mestrado*”

(doutoramento para as *Faculdades de Direito*). “O mestrado é a entrada na corporação universitária, na qualidade de mestre, com todos os direitos e os privilégios próprios dessa qualidade. A marca da corporação é o mestrado, não a licença. (...) A licença é uma instituição extra-universitária, que a Universidade precisou assimilar no curso das lutas contra Notre Dame, mas não lhe pertence por natureza.” (Em Fétizon, 1986, p. 31 e ss., tal processo foi brevemente descrito). Já com os demais graus, o mesmo não acontece. Na base, o bacharelado. Com ele o estudante passa de aluno a candidato ao mestrado: agora, ele “se senta para ensinar” enquanto, paralelamente, continua a seguir os cursos com seus mestres (de novo, como até hoje ocorre). A *determinatio* e a *defesa de teses*, que marcam essa fase, são muito parecidas com o próprio doutorado. Há, entre eles, uma diferença de níveis ou graus de exigências e de formalidade. São marcas da corporação.

O próprio termo *bacharel* é um termo corporativo e que designa uma situação corporativa. Em todas as profissões, o *bacharel* era o jovem que, “já tendo aprendido o ofício, estava em condições de exercê-lo, mas não era ainda mestre juramentado.” O *bacchaliarius*, na Universidade, assinala a posição do bacharel: entre o aluno e o mestre.

Assim, “(...) abstração feita da licença, que (...) é resultado de uma importação, o sistema dos graus e dos exames é um produto da organização corporativa. Deriva dela. São solidários. O grau por excelência é aquele que dá acesso à corporação, na qualidade de mestre. O exame deriva do fato de que a corporação é um corpo fechado e não se abre a novos membros, a menos que eles preencham determinadas condições. Não que a corporação não submeta a provas prévias quem quer que solicite entrada em seu seio. O *dignus est entrare* (...) é, provavelmente, a fórmula que melhor resume o princípio fundamental dos exames universitários. Se existe, não um único grau, mas uma série de graus hierarquizados, é porque, em consequência da resistência

que a corporação opõe à admissão de recém-chegados, é impossível entrar de chofre, de um só golpe. É sempre necessária uma série de iniciações sucessivas. Veja-se, por exemplo, a série de estados pelos quais devia passar o aspirante à cavalaria (pajem, escudeiro, às vezes, ainda, bacharel) antes de ser definitivamente armado, isto é, recebido na corporação. Uma corporação tem um pouco o caráter de uma sociedade secreta. Ela tem seus mistérios. Só nos tornamos seus membros depois de havermos prestado uma infinidade de juramentos. É, pois, natural que ela seja protegida contra o exterior por barreiras que não cedem, que não se abaixam, senão pouco a pouco e umas após as outras. Daí a necessidade de etapas antes de se penetrar no centro da praça. Na Universidade, essas etapas são os degraus, os graus, os gradus. Vimos, assim, que, por sua natureza, as provas que precedem o acesso aos graus se assemelham singularmente às provas que precedem a entrada nas corporações”. Le Goff e Durkheim deixam bem claro em suas obras que o acesso não é constituído pelas provas, mas **pela cerimônia**. “O que formava o núcleo inicial de umas e de outras era a cerimônia solene na qual o candidato tomava, por assim dizer, posse de sua profissão, pelo cumprimento de um ato profissional. Explica-se, agora, porque os exames e os graus foram coisas desconhecidas da antiguidade e dos primeiros tempos medievais. É que sua ideia não poderia nascer senão a partir do momento em que os mestres, em vez de ensinar separadamente, formaram uma corporação com consciência de si mesma e submetida a regras comuns”.

Mais claro fica, ainda, este caráter corporativo, quando se constata que, se as cerimônias eram rigorosamente solenes e formais, os exames não eram assim tão rigorosos (salvo, talvez, pelo menos num certo período, o de licença). E sobretudo quando se constata quão raras eram as reprovações e, mais ainda, as exclusões (no que a Universidade contemporânea como um todo ou em suas sub-corporações – se assim posso dizer – Faculdades,

*departamentos, continua a ser tão corporativa quando antes, não importa o que se diga a respeito de critérios de competência). “As cerimônias, as solenidades, os ritos, ocupam mais espaço do que as provas propriamente probatórias”. O que não significa que estas fossem simplesmente uma farsa (“Roberto de Sorbon, numa espécie de sermão humorístico (...) não hesita em comparar os exames da Faculdade das Artes com o Juízo Final, e chega a dizer que os juízes universitários são muito mais severos do que os celestes”). “Todavia, sem falar de admissões injustas devidas ao favorecimento ou mesmo à venalidade – práticas imputáveis antes aos costumes do tempo do que à instituição –, parece que as reprovações eram raras. Havia Universidades, principalmente na Alemanha, nas quais o número de admitidos e o de candidatos coincidiam inteiramente. Em Paris, as atas registram reprovações. Mas são exceções que apenas confirmam a regra”. Os únicos casos registrados são os “de candidatos que apelaram da decisão e requereram nova banca, ou os poucos em que a Faculdade corrigiu sua decisão.” De fato o exame praticamente só sancionava o resultado conhecido por antecipação. Só chegava a prestá-lo o candidato apresentado pelo mestre responsável, que o seguira por longos anos (em minha tese eu registrei ‘como ainda hoje’ – seria preciso repensar esta afirmação), e respondia por ele (idem, idem). “O que explica porque, do total dos matriculados, no máximo a metade se bacharelasse; e que só muito menos do que a metade dos bacharéis chegasse ao mestrado.” Esta afirmação de Durkheim (1966) decorre do que vem sendo tratado das páginas 147 a 151. Em suma, ontem como hoje, o reconhecimento e a competência nem sempre estão juntos: o rito que assinala o reconhecimento e o exame que assinala a competência, nem sempre são reciprocamente proporcionais. O **rito** leva a melhor sobre a **competência**. E ontem como hoje a seleção se faz previamente ao acesso ao rito, pelas sucessivas barreiras e respectivas eliminações. É o que, precisamente, garante à Universidade este caráter*

*eminentemente institucional pela vertente corporativa. Como diz Guilhon de Albuquerque (1980, p. 92 a 97), a instituição, em sua forma mais própria, só pode ser entendida como “lugar de decisão soberana sobre o verdadeiro e o falso, o justo e o injusto, o bem e o mal, em tudo o que concerne à sua esfera de competência e, em definitivo, em tudo o que diz respeito a esse lugar.”* Razão porque a instituição é o *“lugar de uma relação de soberania imediata entre cada sujeito” e a instituição. “O artesão não é o homem hábil, é o membro da corporação. O camponês não é o agricultor, é o sujeito do contrato feudal”*. O que sustenta essa divisão é o **reconhecimento**. É preciso que a **especificidade do trabalho de cada um seja reconhecida por todos os demais**. Ou seja, é preciso **que cada instância reconheça, sancione e demarque, em sua respectiva área, o certo e o errado; e é preciso que “cada instância reconheça soberanamente o direito de seus membros de aprender e pôr em prática uma atividade”**. A *carreira universitária medieval* pode se percebida nesses termos.

A propósito do **exame de licença**, se ele não marca especificamente o *caráter corporativo da universidade*, **marca, seguramente, o tônus político de sua organização** e, muito *especialmente*, a **ação política da Faculdade das Artes fora e dentro da corporação** (ou não possuísse ela uma alma endemoninhada...). É por isso que, como observa Durkheim (1969, p.148,149), *“se o mestrado era concedido sem um verdadeiro exame, o mesmo não acontecia com o grau que lhe era imediatamente anterior – licença (que a ele conduzia)”*. De fato, em sua origem, *“a licentia docendi não era um grau universitário, mas uma autorização que o Chanceler de Notre Dame, sem provas prévias, sem consultar nenhum mestre, concedia ou recusava a seu bel prazer e sem que ninguém pudesse lhe pedir contas de sua decisão.”* Ora, **“tão logo a corporação tomou minimamente consciência de sua força, recusou-se a admitir um regime**

*que a colocasse sob a dependência de um funcionário estranho aos interesses desse ensino, que era uma tarefa e monopólio corporativo. Todos os seus confrontos com o chanceler tiveram como objetivo disputar-lhe essa licença da qual ele era senhor absoluto (...). E conseguiu. Obteve que o chanceler não mais tivesse direito de recusar candidatos cuja aptidão fosse assegurada (...) por uma comissão de seis mestres. Isto supunha um exame (...). Tal é a origem da licença. Com o tempo, a parte da Faculdade nesse exame se tornou cada vez mais preponderante. O momento veio em que o chanceler não pôde mais conceder a licença sem que o candidato tivesse sido aprovado em exame diante de uma banca de quatro mestres. A seguir, a corporação encontrou meio de” (é claro) opor à licença de Notre Dame outra que dependia muito mais da Faculdade; eu digo: se houvesse, então, forma de o chanceler conhecer a (ou mesmo suspeitar da) existência dessa misteriosa alma endemoninhada, ele teria se munido, ao menos, de precauções formais visando, quando mais não fosse, à badalação dessa estranha e assustadora alma – e a preservação e seu próprio poder. A forma encontrada pela corporação para fugir ao poder de Notre Dame foi recorrer a uma outra licença, que dependesse muito mais da própria Faculdade. O chanceler da abadia de Santa Genoveva recebeu do papa o direito de conceder licenças. A partir desse momento, houve duas licenças: a antiga, apelidada de licença de baixo, e uma nova que ficou conhecida como licença do alto. Ora, este novo dispensador de licença era, naturalmente, muito menos exigente do que o antigo – precisamente porque seus direitos eram muito mais recentes. Ele mostrou-se mais complacente com as pretensões dos mestres. Resultou que a Faculdade das Artes empalmou a licença do alto que, assim, se tornou o exame (no sentido moderno da palavra) mais importante da época. E a licença entrou, então, na série de graus: imediatamente anterior*

*ao mestrado que ela precedia de seis meses (...). Todavia, apesar de todo esse **esforço da Universidade para imprimir sua marca sobre a licença**, esta **permaneceu** sempre, em meio aos outros graus, uma figura estranha. Bem se vê que ela **não nasceu do movimento natural e espontâneo da vida universitária**. Primeiro, uma personagem estranha à Universidade, o chanceler de Notre Dame ou o chanceler de Santa Genoveva, é sua peça mais importante. Depois, e sobretudo, ela a nada corresponde na vida escolar do estudante: não marca uma fase determinada em sua carreira. Não é nem o fim nem o começo de nada. Não é o mestrado, não é a aprendizagem do mestrado, de vez que o grau de mestre era obtido algum tempo depois. A licença não exprime, pois, nenhum estado determinado. Não responde a nenhuma mudança na sequência dos estudos. Percebe-se bem que, se a Universidade se tivesse desenvolvido normalmente segundo sua lei própria, se tivesse que prover somente a suas necessidades internas, a ideia de licença não teria nascido (e, nesta altura, estou pagando para ver que manobra prepara esta portadora de uma alma santa – santa? – para fugir a toda esta sorte de intervenções externas). **A licença é uma instituição extra-universitária que a Universidade teve de assimilar no curso de suas lutas contra Notre Dame**. A outra característica da organização universitária que parece ter resistido ao tempo é a **tendência da Universidade a organizar-se como uma federação de escolas**. Este é um tema que volta ciclicamente à ordem do dia, na crítica que hoje se faz a nossas Universidades. **Não seriam elas Universidades. Seriam, antes, federações de escolas**. Parece que as **Universidades medievais também o eram**; e, a tal ponto que, no caso de **Bolonha, cada Faculdade era uma corporação** – era uma **universitas** – uma **Universidade**. Parece, mesmo, que a organização mais (ou menos) federativa, ou mais (ou menos) universitária da Universidade medieval foi uma resposta inteiramente conjuntural.*

Assim, a *Universidade de Paris*, por exemplo, **não teve**, em seus **primeiros três séculos** de existência, **senão ténues laços que reunissem as quatro Faculdades**. Quase não havia organismos comuns às quatro – “*porque as Faculdades tinham poucos problemas comuns a debater*”, diz *Le Goff*. *Dispersa fisicamente* (o único terreno comum às quatro, era, segundo *Le Goff*, um campo de jogos, *fora dos muros* – o *Prado dos Clérigos*; *Durkheim*, contudo, afirma que o *Prado* era propriedade exclusiva da Faculdade das Artes, cada Faculdade, cada nação, quando devesse reunir-se, fazia-o em local de empréstimo, em geral as igrejas. *Le Goff* (1960 p.82) menciona como locais mais comuns dessas reuniões, a igreja de São Julião-o-Pobre, os conventos dos Dominicanos e dos Franciscanos, a sala capitular dos Bernardinos e dos Cistercienses e, mais frequentemente, o refeitório dos Maturinos – onde se reunia a Assembleia Universitária. *Durkheim* fixa o início do século XIV como sendo o momento em que aparecem os primeiros locais alugados coletivamente para as escolas; e “**só no século XV as Faculdades se tornaram proprietárias**”, afirma *Durkheim* (1969, p. 105).

O próprio nome, *universitas*, **nenhum compromisso tem, inicialmente, com um ensino universal**, seja no sentido da universalidade do conhecimento, ou de uma transcendência de regionalidade. O termo é jurídico, designa “associação dotada de uma certa unidade, corporação. Ele é sinônimo de *societas*, de *consortium*. Chamam-se *universitas* as corporações de mestres, de estudantes, de estudantes e mestres, de artesãos, de trabalhadores em geral” e “qualquer agrupamento dotado de uma certa unidade moral (...)”; por isso dizia-se “*universitas magistrorum et scholarum*”, por exemplo. “O mesmo nome se aplicava ao todo e à parte”: um conjunto de faculdades podia ser uma *universitas*, uma faculdade e até um setor de uma faculdade eram *universidade*. Um exemplo foi a Faculdade das Artes, em Paris, cujos mestres, reunindo-se e organizando-se no seio da *Universidade*, formaram

uma associação à parte “no interior da corporação total – a *universitas artistorum*”. Montpellier e Bolonha são exemplos de *Universidades* dedicadas a um único e estrito campo do conhecimento: medicina e *direito*, respectivamente.

*Duas ordens de fatores* parecem ter estado presentes na determinação do sentido que assumiu, para o Ocidente, o termo *universitas* – um centro de estudos que abriga a universalidade do saber, logo, um centro de estudos que comporta numerosas unidades voltadas, cada uma, para um campo ou um aspecto específico do conhecimento. Razões de ordem conjuntural e razões estruturais sediadas na própria compreensão educativa do ensino, tal como inaugurada pelo cristianismo. A propósito dessas duas ordens de razão, diz Durkheim, referindo-se à Universidade de Paris: “... a Universidade começou por um agrupamento de indivíduos, e não um agrupamento de ensinamentos. Ela exprimiu, primeiro, muito mais a solidariedade dos mestres do que a solidariedade do conhecimento; esta não seria mais do que um ricochete daquela. A associação de pessoas é que teria acarretado a associação dos estudos. Se pensarmos, além do mais, que os mestres foram levados a aproximarem-se e a unirem-se, na verdade sob a influência de causas fortuitas – a saber, as condições particulares da sociedade de então, que tornaram necessária a vida corporativa, e a necessidade de se defenderem contra o chanceler de Notre Dame –, acabamos por perguntar-nos se esta instituição escolar (que teve tão grande influência sobre a Idade Média e os tempos que se lhe seguiram) não foi o resultado de causas passageiras, locais, sem relação lógica com o efeito que produziram. Esta concentração de disciplinas e, tanto quanto possível, de todas as disciplinas humanas, que foi a verdadeira função útil das universidades no passado e no presente, seria uma contrapartida inesperada, imprevista, em parte tardia, de acidentes históricos, de particularidades contingentes que se encontraram reunidas num espaço e num tempo determinados”

(céus! de repente, pode-se perguntar – e o que não o foi?). “*E, sem dúvida, esta interpretação dos fatos contém uma parte de verdade*”. Mas não é tudo. A perpetuação da Universidade e da organização que a caracteriza (*Paris*, em primeiro lugar, e *Bolonha* foram os protótipos de toda as demais) apontam para uma outra ordem de causas: “... a ideia” (do agrupamento de estudos) “não teria tido tanto sucesso, não se teria tão rapidamente propagado nem tão constante e consistentemente mantido, se já não estivesse no ar, se não respondesse às aspirações da Idade Média e dos tempos seguintes.” Ela era “(como já vimos) inerente à própria noção de ensino educativo que apareceu com o cristianismo e nunca parou de se desenvolver: a solidariedade de todos os conhecimentos na obra educativa”.

Dois fatores devem ser, pois, ponderados. Durkheim nos diz: “a ideia não teria tido tal desenvolvimento se causas que lhe eram estranhas não tivessem concentrado num ponto determinado do território europeu uma multidão de mestres e não os tivessem levado a unirem-se. Mas, também, o simples espetáculo desta associação não teria bastado para despertar a ideia de um organismo escolar tão amplo, tão complexo, se ela, numa medida qualquer, não pré-existisse nos espíritos, sob forma mais modesta, mas pronta a tomar grandes dimensões tão logo as circunstâncias o provocassem”, ou o permitissem. Se a ideia de uma universalidade de conhecimentos “não estava diretamente implicada nas primeiras Universidades”, é certo que “elas tendiam espontaneamente a conquistá-la. Embora só se dedicassem a um tipo de ensino, elas instintivamente aspiravam a ser mais abrangentes”. O próprio texto dos breves papais que autorizaram ou fundaram Universidades eram propositadamente abertos: “*in quavis licet facultate*”. E Durkheim conclui: “Eis o que não se deve perder de vista quando se quer compreender como a Universidade se formou e se desenvolveu. Além das causas exteriores (...) e qualquer que tenha sido a influência dessas causas contingentes –

que seguramente deixaram marcas na organização universitária – **houve um fator interior sem o qual elas se teriam tornado mais ou menos estéreis pedagogicamente: é a concepção sui generis da educação e do ensino que caracteriza as sociedades cristãs, concepção que pré-existia à função da corporação de ensino e que nela encontrou os meios de se realizar da forma mais ativa que se possa conceber**” (gm) – e Durkheim (1969, entre as páginas 106 e 110) trata disto com muita clareza.

Contudo, **mesmo tendendo à universalidade dos conhecimentos, as Universidades se organizaram, sobretudo, como federações de escolas com pouco trêfego entre elas e com ténues laços de unidade entre si.** Um entre parênteses em nossa exposição: embora **esta observação sobre a organização das universidades medievais não valha para as universidades do ocidente contemporâneo como um todo** – e, talvez, **nem sequer para a maioria delas** (e isto é algo que bem precisaria ser pesquisado), **este nosso tempo ocidental nos fornece numerosos exemplos da permanência de tais características estruturais.** Entre nós, por exemplo, a **Universidade de São Paulo** (que é seguramente um dos mais férteis exemplos do sucesso de universidade no Brasil), foi **fundada com a agregação de já renomados institutos de ensino superior** aos quais se agregou, de início, um amplo instituto centralizador, a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*; todos esses institutos, inclusive o que então se fundava, espalhavam-se pelos *quatro cantos da cidade e mesmo fora dela* – o próprio instituto a quem caberia a *integração* foi instalado em locais e bairros diferentes e distantes uns dos outros, obrigados, seus cursos, disciplinas, mestres e estudantes a viverem de *costas uns para os outros, sem qualquer implantação de estruturas* que pudessem, numa medida qualquer, proporcionar um *mínimo de convivência* entre *alunos e mestres*

*e de cursos diferentes (quando se tratasse dos Institutos que foram agregados) e mesmo de alunos e de mestres do instituto “integrador” que então se criava... – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras teve suas seções e suas disciplinas espalhadas por numerosos endereços, muitas vezes sediados em bairros distantes uns dos outros. Quando, finalmente, em 1949/1950 a aquisição do **prédio da rua Maria Antonia** – para a instalação da Faculdade de Filosofia – veio permitir a **união, não de todos, mas da esmagadora maioria de seus cursos, estávamos já, historicamente, muito próximos de 1964** – quando a aparentemente grande realização da instalação da cidade universitária, em sua atual localização se apresentou como a importante conquista que finalmente realizava o projeto dos fundadores reunindo toda a organização numa mesma grande sede – com a **pequena diferença de que o plano dos organizadores era uma eficientíssima estrutura de integração**, em que as diversas escolas terminavam confrontadas urbanisticamente umas com as outras, inclusive com passagens comuns obrigatórias entre elas ou delas para outros pontos do campus, e uma série de instalações de convivência a começar pelo grande refeitório comum centralizando uma série de instalações de lazer e de estudo. E tudo o que se instalou foi esse enorme campus em que as unidades se distanciam de costas umas para as outras, as **organizações de convivência além de poucas são mal estruturadas para o que deveria ser seu fim e os obstáculos à convivência são tão grandes que durante os quatro a cinco anos de seus respectivos cursos, a esmagadora maioria dos alunos só conhece, realmente, suas respectivas instalações** – e, fora estas, quase tudo o mais se reduz a estabelecimentos descortinados ao longo da passagem do ônibus circular que alunos e funcionários tomam para vir para as aulas e o trabalho ou voltar para casa... E acrescente-se que, nesta altura dos acontecimentos, **a Faculdade que fora***

***criada para ser o instituto universitário propriamente dito, por sua função integradora e universalizadora de conhecimentos e de convivência, foi estraçalhada em instituições, de novo, afastadas entre si e de costas umas para as outras*** e com todas as devidas sofisticacões para impedir qualquer facilidade de tráfego entre elas... Por que será que a Cidade Universitária, longamente sonhada pelos fundadores e longamente esperada por todos os seus continuadores, só foi instalada no decurso e com os recursos de uma certa revolução à qual não faltaram os recursos que haviam faltado a todos os governos anteriores para tal empreendimento e que, em compensação, do plano original, seja do projeto pedagógico, seja do arquitetônico, tudo o que aproveitou foi o terreno para tanto previsto – de resto, muito bem previsto – para a instalação do plano original?

*Deixemos a USP (por enquanto...) e voltemos às primeiras universidades ocidentais e sua estrutura. Nosso longo entre parênteses se abriu logo a seguir a esta afirmação: Contudo, mesmo tendendo à universalidade dos conhecimentos, as Universidades se organizaram, sobretudo, como federações de escolas com pouco tráfego entre elas e com tênues laços de unidade entre si. Continuemos nossa reflexão a partir daí. A tendência parece ter sido a diversificação e a separação, e não a unidade. Pelo menos foi o que se pôde inferir da apreciação do processo de seu aparecimento e de seu desenvolvimento. Mesmo Paris, que se constituiu num dos mais sólidos blocos de estabelecimentos de graus e especialidades diferentes, acusa essa tendência (Fétizon 1986, p. 66).*

Ao examinar a organização da Universidade de Paris (mais importante protótipo das demais), Durkheim (1969) mostra que nela coexistem duas organizações totalmente distintas uma da outra e independentes entre si: uma divisão em Faculdades cujo critério era o tipo de conhecimento trabalhado, e uma divisão em nações, cujo critério era a proveniência das pessoas (as nações se subdividiam

em numerosas *províncias* – no caso de *Paris*, chamadas *tribos*). A partir do momento em que a *Faculdade das Artes* se delineia como um *grupo a parte*, fica bem claro que *só ela comporta nações*. A explicação mais provável estaria na conjugação do número e da idade de seus componentes. As *Faculdades de Medicina, Direito e Teologia*, além de reunirem poucos membros reuniam adultos – que já haviam cursado, inclusive, as *artes liberais* (*Bolonha*, por exemplo, que só tinha cursos de *Direito* e era muito numerosa, mantinha duas federações reunindo muitas subdivisões, conforme já vimos – congregando somente estudantes, na maioria homens já adultos). O episódio já mencionado, e relatado por *Denifle*, em que se vê a *Faculdade das Artes* precisar pedir permissão às nações para usar seus sinetes, ilustra bem a independência de cada uma dessas duas ordens de organização.

Ora, até onde se sabe, as nações só se organizaram, na *Universidade de Paris*, entre os anos 1219 e 1221, quando a *Universidade* já existia há mais de meio século (encontramos à p. 116 de Durkheim, 1969, explícita referência a isso). Aí estaria um dos primeiros sinais de que a tradição que atribui à *Faculdade das Artes* a condição de núcleo primeiro, de cujo desdobramento posterior teriam surgido as demais *Faculdades*, muito provavelmente careceria de fundamento. Com efeito, é comum encontrar-se a sugestão de que as duas organizações da *Universidade* (*Faculdades* e *Nações*) teriam nascido de uma outra. Os mestres em artes ter-se-iam agrupado corporativamente, a fim de melhor resistir ao domínio do chanceler, e o fizeram não só por serem os que mais diretamente o sofriram, como por serem, de longe, os mais numerosos. Tinham, assim, o maior interesse e as melhores possibilidades de organizar uma defesa eficaz. Muito numerosa, essa primeira corporação ter-se-ia dividido em nações; e, seguindo seu exemplo, outros mestres ter-se-iam organizado segundo suas especialidades, formando as outras três *Faculdades*. A posterior federação das quatro é que teria formado a *Universidade* (Fétizon 1986, p.67).

Louvando-se em Denifle, Durkheim defende o ponto de vista contrário. “É totalmente seguro que as Faculdades não se constituíram à parte umas das outras para federar-se em seguida. A palavra ‘*facultas*’, com o sentido de agrupamento escolar consagrado a um ensino específico, só aparecerá no decorrer do século XIII. Até então, ‘*facultas*’ era somente sinônimo de ‘*scientia*’ e significava uma disciplina científica particular. Já o ‘*consortium magistrorum*’, a corporação dos mestres, data da segunda metade do século XII. Aliás, sempre que se ouve falar desta corporação **em suas origens**, ela nos é apresentada como uma **sociedade de indivíduos, e não como uma federação** de grupos particulares e distintos. O que existiu no início foi (ou tudo leva a crer que tenha sido), pois, uma grande sociedade de mestres escolares, qualquer que fosse sua especialidade. Depois, pouco a pouco, no seio desta associação, grupos mais restritos se formaram, segundo afinidades resultantes de estudos comuns. É claro que os teólogos tinham ideias e interesses muito diferentes das ideias e interesses de artistas e de juristas. Com o tempo, esses grupos restritos ganharam consistência e adquiriram uma autonomia cada vez maior no seio do grupo total. **Assim se formaram as Faculdades. Elas não são um fato primitivo, são resultado de uma diferenciação que se produziu na primitiva comunidade de mestres.** Logo, não haveria fundamento para fazer-se da Faculdade das Artes o núcleo em torno qual as demais Faculdades vieram agrupar-se, umas depois das outras. Não houve nenhum momento em que a Faculdade das Artes fosse a própria Universidade; e, da mesma forma, a organização em nações **não é** anterior à organização em Faculdades.” É de outra espécie. “A Faculdade se constituiria com vistas à administração da vida propriamente escolar, à organização do ensino e à sua defesa contra as intromissões de Notre Dame, etc. Mas a vida extra-escolar estava fora de seu alcance.”

*É bom lembrar que, fora das aulas, o estudante – mormente o de artes que era praticamente uma criança – precisava ser protegido: alojamento conveniente, alimentação, defesa contra os perigos e as explorações a que estava sujeito em Paris. É a este tipo de necessidade que responde a organização em nações. E por isso, as nações, em Paris, são peculiaridades da Faculdade das Artes (o que testemunha, também, juntamente com a própria Universidade, que o recrutamento de estudantes foi muito mais extenso no espaço” do que pode parecer (Fétizon, 1986, p. 68).*

Bem diz Durkheim: “Com o tempo esses grupos restritos ganharam consistência e adquiriram autonomia cada vez maior do grupo total”. Tão grande era essa autonomia que, já na primeira metade do século XIII, mesmo em Paris, mantinham muito pouco contato entre si – e, não fora a usurpação da Faculdade das Artes apossando-se da gestão do bem comum, talvez se tivessem mantido tão dispersos quanto em Bolonha, que nunca se reuniu numa única Universidade. A fusão das Faculdades de Direito Civil e de Direito Canônico, em Bolonha, ocorreu somente de fato e intermitentemente. Parece ter sido, sobretudo, uma resposta política de fortalecimento não somente face aos poderes laicos e eclesiásticos, como face às demais Faculdades. Tanto assim que, nos momentos de menor apelo a essa unidade conjuntural, cada uma delas tinha seu próprio reitor. Aliás, ainda em Paris, a existência do reitor comum pouco significou em termos de uma interação **universitária**. Sua função parece ter sido muito mais de ordem administrativa. Durkheim mesmo o indica: “órgão executivo das resoluções coletivas da Universidade, presidente titular das assembleias gerais e, finalmente, administrador da causa comum.” Mas a coisa comum era pouca – as primeiras propriedades da Universidade datam do século XV – e pertenciam às Faculdades; a única propriedade que antes existira, o Prado-dos-Clérigos, também pertencia à Faculdade das Artes. Os assuntos a serem tratados em comum diziam muito mais respeito às lutas

*enfrentadas pela Universidade, a sua política face aos poderes laicos e eclesiásticos, do que à integração dos estudos e à vida. De vida universitária, aliás, só se pode falar a propósito das Faculdades que se organizavam em nações (exceção feita às que eram corporações de alunos, nas quais os mestres ficavam totalmente à parte desta convivência das nações); e dos colégios – mas, então, já estamos no embrião da escola secundária. **Federação de escolas não foi** provavelmente a forma originária da Universidade. Mas poderia ter sido sua tendência (talvez sua vocação? Ou seu destino?).*

### Formação Profissional, Ensino Teórico e Ensino Prático

O compromisso com a **formação profissional** é outra característica que a Universidade traz ao nascer. E parece dizer-lhe respeito tão de perto, que a única Faculdade que não a propiciava (a Faculdade das Artes), para institucionalizar-se, buscou duas saídas que lhe conferirão um certo caráter de escola profissional (saídas que ela praticará simultaneamente). De um lado, enquanto escola verdadeiramente não profissionalizante acaba gerando o grau médio de ensino, assumindo um caráter meramente propedêutico ao ensino superior propriamente dito (isto é, **sai** da Universidade). Por outro lado (e na medida que continua a integrar a Universidade), acaba encontrando, por um desvio, duas soluções profissionalizantes: torna-se municidora de seu próprio quadro docente e dos quadros universitários em geral; e dispensadora de preparo profissional para atividades que não eram exatamente profissões – embora sempre tenham tido seus profissionais (políticos, conselheiros etc.).

Não tratarei do primeiro caso (geração da escola média) embora tenha sido, provavelmente, o mais importante dos papéis da Faculdade das Artes (já no que diz respeito à tendência que até agora marca a escola média “acadêmica” de desligar-se da escola elementar e voltar-se para a Universidade sentindo-se sua

*instância propedêutica, já pelo que significa de compromisso com um ideal de formação do homem pelo conhecimento universal). Este é um assunto a todos os títulos fascinante – mas não cabe nas intenções deste trabalho. Abordarei, todavia, brevemente, os dois outros casos. Não encontrei, nos autores consultados, uma intenção explícita de apontar este compromisso congênito da Universidade com a profissionalização. Mas todos os autores consultados o indicaram a propósito de diversas questões. Durkheim, por exemplo, ao justificar o fato de só examinar a organização interna da Faculdade das Artes, deixando de lado as demais, assim diz: “Das quatro Faculdades que compunham a Universidade – teologia, direito, medicina, artes liberais – só a última deverá reter nossa atenção. A teologia, bem como a direito e a medicina eram – então como hoje – escolas especiais, profissionais, que preparavam para carreiras determinadas”. E, como acabamos de ver, estas escolas nascem com a própria Universidade. Este senso da profissão, aliás, é bem próprio do quadro urbano e corporativo em que nasceu a Universidade (o qual já tivemos ocasião de nos referir com algum detalhe). Tivemos, também, oportunidade de ver que universidades havia que só mantinham os cursos profissionais – e, às vezes, só um deles: entre as mais importantes, estão Bolonha (que só mantinha cursos jurídicos) e Montpellier (que só mantinha Medicina). A Faculdade das Artes da Universidade de Paris parece ter sido o caso clássico de compromisso com o saber dito desinteressado. Mas, enquanto escola superior, não resistiu por muito tempo nessa condição. Como já foi dito, enquanto propiciadora de cultura dita geral e desinteressada, ela acaba por escapar da Universidade. E, enquanto parte da Universidade, ela acaba promovendo outro tipo de profissionalização (e, olhai a USP quase 900 anos depois... chegaremos lá).*

*Durkheim rastreia bem esses dois processos. “Só a Faculdade das Artes”, diz ele, “era um órgão de cultura geral,*

*desinteressada, inteiramente análoga à que hoje fornecem nossos liceus. Ela representava, efetivamente, no interior da Universidade, um papel idêntico ao que hoje compete ao nosso ensino secundário. Era como o vestibulo comum sem o qual não havia acesso às outras Faculdades. O estudante nela permanecia um certo número de anos antes de seguir os cursos de teologia, de medicina ou de direito. Era uma escola preparatória onde o futuro teólogo, médico ou jurista devia acabar sua formação geral antes de consagrar-se a estudos especiais. O ensino que nela se ministrava tinha um caráter propedêutico, exatamente como hoje fazem os estabelecimentos de ensino secundário. Para ser admitido na Faculdade das Artes era preciso ter-se aprendido a leitura, a escrita e os elementos de língua latina, conhecimentos absolutamente elementares que a criança recebia nas pequenas escolas ditas de gramática, às quais, pelo menos nos primeiros tempos, a Universidade não estenderá sua autoridade.” Vale a pena transcrever todo o trecho, para bem fixar o traço fundamental da Faculdade das Artes que, enquanto dispensadora de cultura geral, é claramente o embrião do ensino médio. Continua Durkheim: “Eram os restos do precedente sistema escolar, isto é, das escolas catedrais, abaciais e colegiais” (ou episcopais, monásticas e paroquiais). “Constituindo-se, a Universidade as destronara, sem absorvê-las totalmente. Ela arrastara, no grande movimento de concentração e de organização – do qual ela mesma resultara – todas as partes mais elevadas do ensino; mas deixara de fora todas as partes inferiores que, por isso, guardaram sua forma tradicional. Permaneceram sob a dependência da autoridade religiosa. Por isso é que havia, no interior da Cidade, mestres de gramática que não pertenciam à corporação universitária e continuaram a ensinar nas mesmas condições em que o faziam antes. Recebiam a licentia docendi e dependiam, não do chanceler de Notre Dame, personagem importante demais para tais funções, mas do Chantre. (Gente! Olha aí o percurso de nossos estudos*

de educação e sua passagem de grau secundário para superior, a despeito da formação secundária dos mestres... inclusive no detalhe de corpo docente sem nível de formação superior... ôôô alma endemoninhada!) *Aliás, fora da escola, havia ainda escolinhas do mesmo gênero, ligadas a certas igrejas colegiais de Paris – e também as havia nas províncias. Nessas escolas é que as crianças da vizinhança imediata iam buscar a instrução que lhes abriria as portas da Faculdade das Artes e, em seguida, da Universidade.*”

“*Mas, essa instrução requerida era absolutamente elementar. Os conhecimentos gramaticais exigidos eram absolutamente elementares.*” Seu ensino continuava na Faculdade das Artes. Por isso é que se pode dizer que ela correspondia ao ensino médio. *A idade dos alunos confirma este caráter preparatório. A idade normal era de treze anos apenas – e, ainda assim, frequentemente entrava-se bem mais cedo, pois o bacharelado era permitido a partir dos catorze anos. Os próprios mestres não eram muito mais velhos. Podia-se obter o mestrado em artes a partir dos vinte anos de idade. Esta é uma das razões, aliás, pelas quais a distância entre mestres e alunos era muito pequena – muito menor do que mais tarde seria*”. (Às páginas 118 e 119 de Durkheim, 1969, encontramos importante reflexão do autor sobre o assunto; de fato ele considera ser esta a importante e mais profícua função da antiga *Faculdade das Artes*).

Entretanto, *por um outro aspecto, a Faculdade das Artes não apenas permanece universitária, como se torna, mesmo, o organismo chave da Universidade. Este aspecto, contudo, é muito mais de ordem corporativa do que pedagógica. A ela é que competia conferir o grau por excelência – o mestrado em artes* (note-se que, em certas Faculdades, especialmente nas de Direito, o *mestrado* recebia o nome de *doutorado*; ambos tinham, inclusive, a *mesma insígnia* – o capelo. Durkheim (1969, p.147) e Le Goff (1960, *passim* – embora, mais especificamente, das páginas 86 a 89) se ocupam dessas questões. E este grau por

excelência, cuja outorga cabia a Faculdade das Artes – o **mestrado em artes** – significava “a entrada na corporação universitária, na qualidade de mestre, com todos os direitos e privilégios” inerentes ou ligados a essa condição. “A Faculdade das Artes aparece, assim, como uma espécie de **círculo vicioso** (gm), pois a finalidade maior dos mestres é formar novos mestres. Poder-se-ia mesmo perguntar por que, nessas condições, não houve rapidamente uma plethora de pessoal docente.” E aqui vem **a segunda saída para a profissionalização**, pela qual a Faculdade das Artes mantém seu nível de ensino superior: “é que, **para muitos jovens, o mestrado em artes não era senão um ponto de partida para as carreiras**” profissionais – “teologia, direito, medicina, todas as funções eclesiásticas”, postos políticos e administrativos, ministérios, conselhos etc. (cargos leigos e eclesiásticos). Sob este aspecto, a Faculdade das Artes de **Oxford** guarda muita semelhança com a de **Paris**. Em ambas é isso que explicaria, em grande parte, a hegemonia da Faculdade das Artes na Universidade – e mesmo suas sucessivas invasões (especialmente no caso de Paris) sobre a autonomia das outras Faculdades.

Muito relacionado a este compromisso da Universidade com a formação profissional está uma outra característica que, emergindo com a corporação medieval, marcou indelevelmente (apesar de períodos de acentuada retração) a instituição universitária. É o acolhimento ao saber teórico e ao saber prático, sob forma de coexistência do ensino especulativo com o ensino prático.

Os autores normalmente atribuem à medicina em geral, à oftalmologia e à cirurgia em especial, a introdução do ensino prático na Universidade – e, também, a explicitação da reciprocidade teoria-prática. Este texto de Averrois, citado por Le Goff, o ilustra bem: “A cirurgia que é aprendida só pela prática, e que é exercida sem prévio estudo da teoria – tal como a cirurgia dos camponeses e de todos os iletrados – é uma obra puramente mecânica. Não é propriamente teórica, e não é verdadeiramente

*nem uma ciência nem uma arte.”* Todavia, “*após os estudos teóricos, o médico deve dedicar-se, com assiduidade, aos exercícios práticos. As lições e as dissertações só ensinam uma pequena parte da cirurgia e da anatomia. Com efeito, há pouca coisa nessas duas ciências que se possam representar por discursos*”. *Aristóteles e Hipócrates imperam na Universidade. O espírito chartrense povoa a Universidade medieval desde suas origens. O estudo da res pelo quadrivium (aritmética, geometria, música, astronomia) é prolongado na física e na mecânica (e, depois, na anatomia). A observação é cultivada. E vamos aos nossos entre parênteses, para explicitar o que está sendo entendido por ‘espírito chartrense’.* **Chartres**, cidade francesa e capital do antigo departamento de *Eure-et-Loire*; antiga *Autricum* e, depois, *Carnutes* – ‘cidade dos Carnutes’. No século XIII foi anexada ao domínio real; no século XIV, elevada a *Ducado*, por *Francisco I*. No século XVII, doada por *Luiz XIII* à *Casa de Orléans*. Foi no século XI que o bispo *Fulbert* iniciou a construção de uma *Igreja a Nossa Senhora* e fundou a **Escola de Chartres**. (A cidade é, ainda hoje, famosa por algumas de suas obras históricas – destaque especial para a *Igreja Gótica de St. Pierre* e seus vitrais, a *Catedral de Notre Dame* e sua cripta original do século XI e a fachada do século XII considerada obra prima da passagem do românico para o gótico, pelo conjunto de vitral dos séculos XII e XIII, e pela estatuária de seu pórtico – o *Triunfo da Virgem*, ao norte, e o *Juízo Final* ao sul).

Fechemos agora este longo *entre parênteses*. Eu dizia, pois, que o *espírito chartrense* povoa a *Universidade medieval* desde suas origens. *Aristóteles* e *Hipócrates* imperam na *Universidade*.

*Abelardo, Honório de Autun, Guilherme de Conches* marcam os primeiros programas da *Universidade*. As duas vertentes do *espírito chartrense* aí estão impressas: a *observação* e a *razão* (ainda não reunidas num *espírito científico*, mas contrapostas como duas vias de *investigação da natureza*). Em *Oxford*, uma tradição de trabalho de *conciliação da razão com a*

*experiência, da teoria com a prática, conduzirá a Roger Bacon que se proporá a buscar as bases da ciência experimental.*

## Elitização

Resta abordar a *tendência à elitização* (acho que assumi a *alma endemoninhada...* resta abordar uma *enormidade de assuntos e questões*; mas, para *ater-me ao essencial para a reflexão sobre o tema do trabalho*, é mais urgente a abordagem da *elitização* agora). Vamos, pois, à *tendência à elitização*, que rnencionei entre as *características permanentes da Universidade*. Considero-a ***tão mais tendência***, quanto, ***por sua origem, a Universidade foi eminentemente democrática***. Mas, não fez senão ***se elitizar a partir de seu primeiro século*** de existência.

*Nascida no meio urbano das corporações de ofício, e reconhecendo-se como uma delas, a Universidade surge como uma instituição democrática. As nações (nas corporações de mestres e nas de estudantes) ilustram bem esse caráter democrático. No interior das nações a regra era a igualdade. Mesmo a regra primitiva de que o chefe da nação deveria ser um mestre, não vigia na prática. A regra que sempre vigiu, essa sim, foi a de que ele deveria ser eleito por todos os membros do grupo, e não teria outra autoridade senão aquela que lhe delegavam seus eleitores.* Em certas *Universidades* (como na de Oxford, por exemplo), ***a organização democrática preservou-se mesmo quando, após a regionalização, desapareceram os agrupamentos fechados.***

Entretanto, ***ainda na vigência da organização por nações, estas não abrangiam todas as categorias de estudantes.*** As *nações congregavam* aquilo que poderia ser descrito como as ***classes médias da universidade.*** ***Dois categorias de estudantes estavam excluídas delas: os ricos e os pobres.*** Os *primeiros* tinham *alojamento próprio* e

viviam sob cuidados de um *preceptor*. Os *pobres*, não podendo pagar o alojamento e os serviços das nações, subsistiam em condições muito precárias. Durkheim descreve muito bem estas diversas categorias. **“Todas as classes da sociedade estavam representadas na Universidade”** (o que, já por si, é uma **característica democrática**). **“Havia nobres e plebeus, filhos de fidalgos bastante ricos para terem a seu serviço, por pura ostentação**, domésticos que carregavam, à sua frente, pesados livros (*vide Rabelais*), e filhos de pessoas de **baixa condição**, tão pobres que se empregavam como **domésticos** e se dedicavam a toda espécie de **pequenos ofícios**”

Ah, meu Deus! Olháí a alma endemoninhada! Quantos séculos se passaram, desde a Universidade medieval, aqui descrita, até a Faculdade de Filosofia da USP que cursei entre 1948 e 1951! E nela, meu maior e melhor amigo foi Maurício Tragtenberg que frequentava a Faculdade (Ciências Sociais) como ouvinte – primeiro, porque não tinha nenhuma escolaridade anterior que lhe permitisse prestar um vestibular – mal tinha os primeiros anos do então primário; depois, porque, no início, sua frequência era um tanto irregular, pois trabalhando a noite toda como impressor num jornal (ah, suas mãos, suas unhas negras de tinta impressora como se assim o fossem de nascença, bem o provavam) não lhe era fácil poder estar a postos para as aulas todos os dias... E não resisto a antecipar-me: como aluno ouvinte foi convidado por Antonio Cândido para ser seu assistente; e como não tinha escolaridade alguma, foi-lhe outorgado o título de doutor honoris causa com o qual chegou rapidamente a Titular na Universidade (professor, primeiro na USP, e depois – já então conhecido internacionalmente – na Unicamp...). De novo, não resisto a mais um parêntese dentro do parêntese: ao fazer o concurso para professor titular (na Unicamp, se estou bem lembrada) quis que a Universidade me convidasse para sua banca – e veio me dizer que fizera a indicação. E eu lhe disse: Maurício, você tá doido! Retire o pedido. Eu jamais poderia

*ser membro de sua banca de Professor Titular! Eu não passo de uma reles professora doutora! (aliás, nunca passei disso...) E ele – E daí? O que é que tem? E eu: Não pode, filho! Só titulares podem estar na banca para Professor Titular. E ele: Jura? Até hoje? Na segunda metade do século XX? Na Universidade de São Paulo? Que atraso vergonhoso! Que atraso! E fez questão de mencionar o caso em sua defesa (entre outras ocasiões, aliás...). Bem, fechemos os parênteses (o de fora e o de dentro dos parênteses...), e continuemos a falar da Universidade medieval...*

Eu dizia (antes de abrir os parênteses) que *todas as classes estavam representadas entre os alunos da Universidade – de nobres a plebeus; e que, dentre estes, os havia tão pobres que, para poderem permanecer em Paris e estudar, faziam toda sorte de trabalhos. Retomo a citação de Durkheim, que foi onde interrompi a explanação. “Havia pobres e plebeus, filhos de fidalgos bastante ricos para terem a seu serviço, por pura ostentação, domésticos que carregavam à sua frente, pesados livros (vide Rabelais), e filhos de pessoas de baixa condição, tão pobres que se empregavam como domésticos e se dedicavam a toda sorte de pequenos ofícios, como o de entregador de água benta a domicílio, para pagarem as despesas de seus estudos. Outros mendigavam, não tendo a mendicância nada de desonroso, consagrada que fora pelo exemplo das ordens mendicantes. Em suma, a carga do pauperismo, com todos os males que ela acarreta, e que hoje desola as universidades russas, desolou as Universidades da Idade Média. Para os estudantes pobres, era uma dificuldade enorme comer, morar, ter uma vela ou um livro (esses péssimos manuscritos baratos, cheios de abreviaturas hieroglíficas, que não são raros em nossas bibliotecas). Para remediar tais males, pessoas caridosas tiveram a ideia de fundar estabelecimentos onde um pequeno número de estudantes seria alojado e mantido gratuitamente, graças a uma dotação perpétua alocada à instituição” (dessas instituições nascerão os primeiros colégios*

franceses). Eram “modestos, humildes e mesmo miseráveis” e “o mais frequentemente, anexos a um hospital ou a uma casa religiosa. Somente em meados do século XIII e, sobretudo, no século XIV é que aparecerão as grandes fundações. Primeiro, o colégio de Sorbonne, constituído em 1257, para dezesseis estudantes de teologia. Depois, e sobretudo, o colégio de Navarre, que pode ser considerado o maior colégio de Paris: fundado para receber vinte estudantes de teologia, vinte estudantes de artes e vinte escolares de gramática (...)”. Depois, Harcourt (1311). “Navarra e Harcourt podem ser vistos como os principais protótipos desse tipo de estabelecimentos que, a partir do século XIV, proliferarão. Eram uma cópia tão bem feita” dos alojamentos das nações “que conservaram seu aspecto democrático – embora atenuado. Hoje a ideia de colégio sugere uma organização autoritária, na qual os assuntos comuns são tratados, longe do alcance dos estudantes, por funcionários especiais a quem incumbe o encargo e a responsabilidade. Totalmente diversos eram os primeiros colégios. É verdade que o chefe principal (que nesses colégios era o provisor) não era simplesmente um estudante eleito” (como podia ocorrer nas nações). “Era um mestre, que recebia da Universidade sua investidura, dependia dela (e às vezes também de algumas autoridades eclesiásticas a quem o fundador conferia um direito de controle sobre a vida interna da instituição). Todavia, **isso não significava que os estudantes não desempenhassem nenhum papel na administração.** Em Harcourt, por exemplo, o provisor, uma vez investido de suas funções, devia ser **eleito pela assembleia dos alunos.**” (Que coisa estranha! Eleito depois de investido? Não tratar-se-ia, pois, de uma eleição, mas de confirmação – mas tá certo; se era uma confirmação, sua função essencial estava intrinsecamente vinculada à eleição.) “Em Navarra, (...) estudantes não bolsistas não podiam ser admitidos nas seções de teologia e de artes, sem o consenso unânime dos bolsistas” (o que, de novo, então, era uma eleição). “**Só os**

**gramáticos não tinham tal prerrogativa – por serem ainda muito crianças**” – é o que nos diz *Durkheim* (1969), às páginas 127 a 129.

A convivência entre mestres e estudantes nas nações era muito íntima. Partilhavam os mesmos alojamentos e comiam à mesma mesa. “*O que facilitava esta intimidade era a pequena diferença de idade entre mestres e alunos. Os mestres se misturavam aos jogos e brincadeiras dos alunos e participavam dos mesmos escândalos.*”

Há toda uma série de indicações da **índole democrática da Universidade primitiva**, coerentes, aliás, com o **novo contexto sócio-econômico** expresso pelo **renascimento urbano do século XII**. A **rápida transformação dos livros** é um desses indícios. *Le Goff* se louva nos trabalhos do *Padre Destrez* (especialmente *La pecia dans les manuscrits universitaires du XIII et du XIV siècles*, 1935) para mostrar o “alcance da revolução que se opera no século XIII na técnica do livro”, revolução essa que se passa na oficina universitária. Este pequeno trecho de *Henri Pirenne* (*apud Le Goff*, 1960, p. 95) é ilustrativo: “O cursivo responde a uma civilização na qual a escrita é indispensável à vida da coletividade tanto quanto à dos indivíduos. A minúscula” (na época carolínea) “é uma caligrafia apropriada à classe letrada no seio da qual a instrução se confina e se perpetua. É altamente significativo constatar que o cursivo reaparecerá ao lado dela na primeira metade do século XIII, isto é, precisamente a época em que o progresso social e o desenvolvimento da economia e da cultura laicas generalizarão de novo a necessidade da escrita”. Com efeito, além da **obrigação de ler os autores constantes dos programas**, os alunos deviam estudar os cursos. Além das anotações de aula (*relationes*) – que ainda hoje se conservam nas bibliotecas das Universidades europeias – eram editadas apostilas, corrigidas sob controle da Universidade, que se tornavam, de certa forma, texto oficial.

Estas *publicações* deveriam ser *rápidas*, pois eram *consultadas nos exames* (aliás, sua importância era tanta que os *Estatutos da Universidade de Pádua*, de 1264, declaravam que *sem tais textos oficiais “não haveria Universidade”*). Esta **vulgarização do livro na Universidade** trouxe uma série de consequências de ordem técnica e econômica. **Muda o processo de confecção do pergaminho**, com vistas à simplificação e à melhora da qualidade. **Muda a forma do livro**, com vistas à funcionalidade (consulta e transporte). Organizam-se os **trabalhos de cópia**, com vistas à produção em série. **Simplifica-se a caligrafia** e introduz-se o uso de pena de ganso e de numerosas abreviaturas, com vistas à maior rapidez da cópia. Instituem-se a **apresentação por ordem alfabética**, o **índice**, a **lista de abreviaturas**, e **organizam-se a numeração e a rubricação**, com vistas à comodidade de consulta. *Simplificam-se e padronizam-se as ornamentações – letrinas e miniaturas produzem-se em série – com vistas ao barateamento do custo. Nasce o manual – “o livro manejável e que se manuseia, (...). O livro não é mais objeto de luxo, tornou-se instrumento. (...) Se os manuscritos de direito continuam, em larga medida, luxuosos, é porque os juristas, na sua maioria, pertencem a uma classe rica. Mas os filósofos e os teólogos geralmente são pobres – e seus livros raramente recebem miniaturas. Muitas vezes o copista deixa em branco o espaço das letrinas e das miniaturas a fim de que um comprador modesto possa comprar o manuscrito tal como está, enquanto que um cliente mais rico fará pintar os espaços reservados.”*

E não são somente os universitários a se constituírem em **classes assim desiguais**: também a **indústria satélite do livro e de sua comercialização** terá seus abonados e seus marginais. Diz Le Goff (1960, p. 96 e 97): “Instrumento, o livro tornou-se produto industrial e objeto comercial. À sombra das Universidades desenvolve-se toda uma população e copistas – frequentemente estudantes pobres que assim asseguram

sua subsistência – e de livreiros (*stationarii*). Indispensáveis ao canteiro universitário, eles nele se fazem admitir como trabalhadores de pleno direito. Obtêm o benefício dos privilégios universitários e situam-se sob a jurisdição das Universidades. Incham a corporação com seus próprios efetivos e toda uma cola de artesãos auxiliares. **A indústria intelectual tem suas indústrias anexas e derivadas.** Alguns desses produtores e comerciantes já são grandes personagens. Ao lado de ‘artesãos cuja atividade se reduzia à venda de algumas obras de segunda mão’, outros ‘a expandiram até o nível de editor internacional’.

A elitização da Universidade – seja no sentido de *recrutar seus membros nas classes mais altas*, seja no sentido de *se incorporarem seus mestres às elites, distanciando-se, assim, do povo e dos alunos* – foi um processo lento que não sofreu solução de continuidade, e já ao final do século XIV é bem sensível. **Com o declínio da Idade Média, desaparecerá esse intelectual que construiu a Universidade urbana, despojada, democrática, inventiva, ousada, atrevida e pioneira (ahahah! Olha a alma endemoninhada...) que foi a Universidade medieval.** Ela levaria mais de quatro séculos para renascer do grande estereótipo moderno (Fétizon 1986, p. 77).

Muitos **fatores** terão contribuído para a **definitiva elitização da Universidade.** Na renascença do século XV eles serão bem nítidos. Podem ser *enumerados* e, às vezes, até *datados* com considerável *precisão*. Na *Idade Média* são *fluidos*. Mas não chega a ser difícil rastreá-los (Fétizon 1986, p. 78).

Quando *Boécio da Dácia* e *João de Meung* proclamam que “**O intelectual é mais do que um príncipe, é mais do que um rei**”, ou quando *Roger Bacon* reclama do papado, uma verdadeira **organização política de intelectuais dirigentes**, o **universitário já começara a vislumbrar a ideia de sua própria superioridade** – ideia de que estaria cada vez mais imbuído. E já começara a caminhar para **insinuar-se nas classes**

**socialmente superiores** e para orientar o *recrutamento da Universidade* na direção dos membros dessas classes.

Em meados do século XIV as estruturas sociais e econômicas do Ocidente sofrem grande transformação. Le Goff destaca entre os fatores desse processo (em recíproca interação) a sucessão de epidemias de peste (culminando com a de 1348), a **fome, a falta de ouro e de prata agravada pelas guerras** (dos Cem Anos, das Duas Rosas, Ibéricas, Italianas), a transformação da **renda feudal em renda monetária**. O resultado é um **“fosso entre as vítimas e os beneficiários dessa evolução**. A linha divisória passa pelo meio das classes urbanas.” A Universidade é inevitavelmente atingida. O artesanato das grandes cidades “manifesta formas de proletarização e acaba encontrando as condições da massa camponesa”. “As camadas superiores da burguesia urbana que retira seus recursos tanto de uma atividade pré-capitalista florescente, quanto das rendas familiares que ela soube garantir, se confundem com as antigas classes dominantes (nobreza, clero regular e clero secular) as quais, por sua vez, conseguiram, em geral, restabelecer a seu favor uma situação comprometida. Nesse restabelecimento, os fatores políticos desempenham um papel capital. O poder político vem em socorro das potências econômicas (...). É a hora do Príncipe: servindo-o, tornando-se seu funcionário ou seu cortesão é que se ganha riqueza, poder e prestígio!.” O universitário vai embarcar nessa onda: “entre pertencer ao mundo do trabalho e integrar-se aos grupos privilegiados”, ela fará sua escolha. Durante séculos desaparecerá do Ocidente a figura do **trabalhador intelectual** (a menos de obscuros mestres das pequenas escolas comunais). Le Goff descreve as novas figuras: “Longe de abandonarem os recursos que podem tirar de um trabalho assalariado, os universitários dos séculos XIV e XV agarraram-se obstinadamente a esses pequenos ganhos nesses tempos difíceis. Exigem dos estudantes o pagamento

dos cursos com redobrada avidez. Reforçam as prescrições que definem os presentes que os estudantes devem aos mestres por ocasião dos exames. Restringem todas as despesas universitárias que se pudessem fazer em seu detrimento.” Na divisão urbana, a **Universidade vai ficar entre os grupos sociais que vivem de rendas feudais, senhoriais ou capitalistas**. Nessa nova situação **não haverá lugar para mestres plebeus nem para alunos pobres** (interessante, não é, desde quando esta é situação corriqueira de século após século?). Em 1400, o conselho de doutores em direito civil de Universidade de Pádua aprova um adendo aos estatutos, segundo o qual “se institui uma escala móvel dos direitos universitários percebidos como benefício pelos mestres”, e se congelam as bolsas estudantis, inserindo-se, assim, no movimento mais amplo de relações de trabalho. “Face à alta dos preços, autoridades administrativas e empregadores esforçam-se por bloquear os salários, não admitindo relação entre o custo de vida e as remunerações que pudessem conduzir a uma escala móvel de salários, enquanto que, por outro lado, os beneficiários de rendas, de foros, de aluguéis, tentam – frequentemente com sucesso – adaptar ao custo de vida os respectivos rendimentos, seja por avaliação em espécie, seja pela tradução em moeda real dos pagamentos avaliados em moeda de cálculo.”

Os estudantes pobres “que recebem gratuitamente ensino e grau” desaparecem gradativamente. No início do século XV, na Universidade de Pádua, há apenas um por faculdade (Olha a alma endemoninhada, gente! Olha a alma endemoninhada!!): “medida teórica de salvaguarda do princípio teórico das arras defendido pela Igreja”. Os estudantes pobres só chegam à Universidade **pelos favores de um mecenas** (ora, ora, gente! De que se queixam? Tá pra lá de bom! O quê? A dependência de um mecenas podia ser degradante e servil? Ora essa! Há algo a queixar-se? Tivesse dinheiro! Existe exorcismo contra alma endemoninhada?). Voltemos aos fatos: os estudantes pobres, pois, só chegavam à

Universidade pelos favores de um mecenas (salvo os Villon – “*de existência boêmia e ambições intelectuais secundárias*”).

Em contrapartida, os mestres, cada vez mais, viviam de renda: *benefícios eclesiásticos e bens imóveis* (por ordem decrescente de frequência). *Ricos proprietários, os mestres mais célebres, “segundo o exemplo de outros ricos”, dedicam-se à especulação. Há usurários. “Frequentemente, emprestam dinheiro a juros aos estudantes mais necessitados e retêm como garantia aqueles objetos duplamente valiosos para o estudante: os livros”.* O caso de *Francisco d’Acurse*, da *Universidade de Bolonha* é célebre (e vocês me perguntam, ainda, *porque uma alma endemoninhada?*): “*Possuía em Budrio, em Olmetola, uma esplêndida mansão em (sic) Ricardina, com uma roda hidráulica que foi a maravilha da época. Em Bolonha, possuía, com seus irmãos, uma bela casa com torre, que hoje constitui a ala direita do palácio comunal. Formou com outros mestres uma sociedade comercial de venda de livros em Bolonha e no exterior. Entregou-se à usura com tal desmedida que, à sua morte, precisou pedir absolvição diretamente ao papa Nicolau IV – que, como de costume, a concedeu.*” *Alberto d’Odofredo, João d’Andrea. E tantos outros.*

Entretanto, “*o aviltamento das rendas feudais e imobiliárias*” e “*as vicissitudes monetárias do final da Idade Média*” empurram para a *falência* inúmeros universitários. Daí o *endurecimento na percepção de outros ganhos: cachês de estudantes, salários de exames.* Daí, também, a *renovação, a partir de suas bases econômicas, de uma parte do pessoal universitário. E daí, ainda, as razões de ordem financeira que empurrarão os universitários para novos centros de riqueza, para a corte dos príncipes e para a entourage dos mecenas laicos e eclesiásticos*” (Fétizon 1986, p. 80).

A esta *tendência* se somaria uma outra: a *sucessão hereditária.* Da *conjugação de ambas* nasceu uma *aristocracia*

universitária. Em 1295, 1299 e 1304, os estatutos de Bolonha proibiam o direito preferencial de sucessão às cátedras vacantes aos parentes dos mestres. “Em 1397, quando os novos estatutos do colégio dos juristas prescreveram a promoção ao doutoramento de um único cidadão bolonhês por ano, são excetuados os filhos, irmãos e sobrinhos dos doutores. (...) Em 1394 Pádua decreta a inscrição gratuita no colégio dos juristas para todo doutor pertencente à descendência masculina de um doutor, mesmo se um dos intermediários não tivesse sido doutor”. Nascera a oligarquia universitária, oligarquia marcada pela característica essencial da nobreza (a hereditariedade) e pelo rebaixamento do nível intelectual.

*Le Goff* mostra como os mestres incorporam o modo de vida da nobreza: “para se constituírem em aristocracia os universitários adotam um dos meios habituais dos indivíduos e grupos para entrar na nobreza, como admiravelmente o percebeu Marx Block: eles levam uma vida de nobres”.

A comparação das disposições estatutárias sobre as contribuições a serem pagas pelos candidatos a exames, nos séculos XII e XIII, com aquelas de Bolonha em 1387, demonstra eloquentemente essa mudança. Vestes, símbolos, habitação, convivência social, **tudo é nobre**. Anel de ouro, toga e capelo são símbolos de prestígio. A cátedra nada mais tem a ver com a rude austeridade do móvel rústico dos primeiros tempos – agora, com dossel suntuoso, ela **isola, exalta e dignifica** o mestre. As vestes adotam os símbolos de elevação social e poder (especialmente as longas luvas e a hermínia). As festas de doutorado são grandes acontecimentos sociais, no figurino da nobreza: “bailes, representações teatrais, torneios”. As casas, os túmulos nas igrejas ou ao ar livre (as igrejas de Bolonha ainda o testemunham) são monumentais. Em Bolonha, os **reitores** são **estatutariamente** obrigados a levar **vida nobre** (e saem frequentemente das grandes famílias ducais e da nobreza em

geral); adquirem *direito às armas, à escolta de cinco* homens. Mesmo ‘*artistas*’ e *estudantes* (se ricos) gozam de *privilégios*. Até o *título de mestre muda de sentido* – de *chefe de trabalho a senhor*. No *século XII, mestre era o chefe da oficina* (sentido muito próximo *perdura entre nós até hoje, coexistindo com a mestria educacional e intelectual*). No *século XV é título de ‘senhor’*: os *mestres de Bolonha na vida comum são dominus legum* (senhores juristas) e nos *documentos, nobiles virii et primarii civis* (nobre homens e principais cidadãos) e o *mestre favorito do privilégio é chamado dominus meus* (meu senhor). “*Mesmo um professor de escola elementar, Mino Colle, declara a seus alunos: ‘A posse tão procurada da ciência vale mais do que qualquer outro tesouro. Ele tira o pobre do pó, torna nobre o não-nobre e lhe confere uma reputação ilustre, permite ao nobre sobrepor-se aos não-nobres pertencendo a uma elite’*”.

Renasce a *discriminação do trabalho manual*. “*Tão ilustres personagens não aceitam mais o risco de serem confundidos com trabalhadores*”: “*seria renunciar à nobreza pelo princípio da desonra, tão forte, sobretudo na França, onde Luiz XI lutará em vão contra ele*” (**o preconceito agravar-se-ia com o humanismo**, por influência das *letras greco-latinas*). Ficou para trás o ambiente urbano dos *séculos XII e XIII que assimilava reciprocamente artes liberais e artes mecânicas. Ciência e técnica, teoria e prática se separam e se opõem mutuamente*. O caso dos *médicos é típico: distinguem-se o médico-clérigo, o boticário-merceeiro, e o cirurgião*. A partir de Filipe Belo (na França), uma série de *editos e decretos sanciona a divisão dos cirurgiões em “cirurgiões de veste longa, portadores dos graus de bacharel ou de licenciado, em virtude de estatutos (dos quais os primeiros conhecidos são de 1379) e que constituem a aristocracia cirúrgica; e os barbeiros que fazem barba e se dedicam a pequenas cirurgias, vendem chás e unguentos, sangram, fazem curativos em feridas e contusões, e rasgam abscessos*. Duas

confrarias diferentes – a religião se molda pela sociedade – os congregam: a de São Cosme e São Damião para os primeiros, a de Santo-Sepulcro para os outros”. Esta cisão entre a teoria e a prática terá **pesados reflexos sobre o progresso da ciência a partir da Universidade** (e não se deve esquecer que Galileu terá que enfrentar duramente os aristotélicos).

Finalmente, **última consequência da elitização**, os universitários (e os colégios) se tornam **grandes proprietários – e grandes empresários**. Com jurisdição própria, exploram os imóveis do bairro, alugam alojamentos, alojam famílias ilustres de universitários ou de magistrados, legislam em suas regiões (chegam até a regulamentar o tráfego e a circulação de pessoas e mercadorias nas ruas circunvizinhas)

Le Goff (1960) trata com muita clareza (e destaque especialmente o texto das páginas 137 a 148 da obra que vimos seguindo), das questões da **aristocratização e da oligarquização do ensino** – que foram o **ponto de chegada da elitização da Universidade**, mostrando-nos, inclusive, como seu alcance econômico ultrapassa, de muito, os limites da organização, ou da corporação do ensino (Fétizon 1986, p.82).

Ah, a velha Universidade é sempre a mesma! Num certo momento desta descrição da Universidade medieval, chegamos a passar diretamente da Idade Média para a USP dos nossos dias. E, como vimos, é sempre a mesma no que tem de melhor e de pior. **Sensata e abusada. Magnífica e mesquinha. Fraca e imbatível...** E, sobretudo, **necessária; talvez insubstituível; quem sabe eterna?** (não, eterna não, porque o eterno não tem começo; ela teve. Mas, quem sabe, perpétua – teve começo e não terá fim?).

Ah, a Faculdade das Artes – mãe e modelo de nossas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras! Até ela, a das Artes, a medieval, marcou todas as suas herdeiras até hoje – e, portanto, marcou todas as nossas, também. Como a nossa Faculdade de

*Filosofia, Ciências e Letras, da USP, fundada com a própria Universidade, em 1934, para ser o instituto básico e integrador de todas as demais – ela, “o instituto verdadeiramente universitário da Universidade” (como se lê nos documentos de sua fundação – voltaremos a isso), juvenzinha foi escorraçada pelas ‘grandes’ (que existindo desde o final do século XIX ou o raiar do século XX, se incorporavam à USP que então se fundava) e, bem ou mal, impôs-se a elas e personalizou a Universidade até que, no golpe de 64, a percepção do perigo que representaria esta medieval e terna (ou eterna?) ‘**alma endemoninhada**’, o governo militar acabou com ela, estraçalhando-a em outras tantas afastadas todas umas das outras e (estraçalhando, igualmente) seu poder de apelo, sedução e mobilização... tão perigoso... Pois é. A Faculdade das Artes, sua antepassada medieval, a criadora de sua alma, era também a mais recente, a mais jovem, e menos importante das unidades da Universidade medieval, esnobada pelas ‘três grandes’ (Direito, Medicina e Teologia – só uma, no trio, difere do trio que a nossa jovem Faculdade de Filosofia teria que enfrentar – entre nós, em vez de Teologia era a Politécnica...) – pois é, essa mesma, medieval, a Faculdade das Artes, esnobada e desprezada, era a última nos desfiles da Universidade, mas o desfile era obrigatoriamente aberto por seu Diretor... (e de seus Diretores saía, obrigatoriamente, o Reitor...).*

*E, estão vendo? Não se pode fugir às armadilhas desta doce e terrível alma endemoninhada – estávamos na Idade Média e ela, de novo nos lançou, meiga e violenta, delicada e compulsoriamente – para a Universidade de São Paulo. Que posso fazer? Vamos adiante. Passemos à Universidade Moderna.*

# A Universidade Moderna

*“Então a Universidade se vê reduzida  
ao exercício de funções técnicas  
profissionais, porque está despojada de  
sua alma”  
Darcy Ribeiro  
(UnB: Invenção e Descaminho)*

A *Universidade moderna* estará bem distante da *medieval*. Também o *humanismo moderno* pouco tem a ver com o *humanismo medieval*.

Com efeito, o *espírito chartrense* que iluminara a *Universidade medieval* era, sobretudo, *humanista*. Como diz *Le Goff* (1960, p. 57) – “*não somente neste sentido secundário de que fazia apelo (...) à cultura antiga, mas – e sobretudo – porque colocava o homem no cerne de sua ciência, de sua filosofia e, quase, de sua teologia*”. Num texto que se tornou célebre, *Honório d’Autun* (séc. XII) declara: “*Não há outra autoridade além da verdade provada pela razão. Aquilo que a autoridade nos ensina a crer, a razão nos confirma por suas provas. Aquilo que a autoridade evidente das Escrituras proclama, a razão discursiva o prova: mesmo se todos os anjos tivessem ficado no céu*” (referência à *tese de São Gregório*, segundo a qual o homem só fora “criado por Deus para substituir os anjos decaídos”) então, “*mesmo que todos os anjos tivessem ficado no céu, o homem, com toda a sua posteridade, teria sido criado. Porque o mundo foi feito para o homem, e por mundo eu entendo o céu, a terra e tudo o que está contido no universo. E seria um absurdo acreditar que, se todos os anjos houvessem subsistido, o homem não tivesse sido criado – ele, para quem o universo foi criado*” (*Honório d’Autun apud Le Goff, 1960, p. 59*).

O *humanismo renascentista* repudiará a *escolástica* – entrada em decrepitude no final da *Idade Média* – e redescobrirá na *antiguidade greco-latina* novas fontes de alimentação.

*Le Goff* (1960) acusa uma *precoce adesão da Universidade às novas ideias*. Primeiro, as *Universidades italianas*, já por terem sofrido menos do que *Paris* e *Oxford* a influência *escolástica*, já por terem mantido mais viva a tradição das *letras greco-romanas*, tradição que “*desperta mais cedo com o renascimento romano no qual o reflexo da ciência bizantina em face da ameaça turca sustentava o renascimento do helenismo*” (como diz *Le Goff*, 1960, p. 172, 173). Em *Pádua*, a mais precoce, sobretudo depois de sua anexação a *Veneza* (século XV) e sob a influência do *Cardeal Bessarion*, os estudos de grego se desenvolvem brilhantemente (*Guarino, Filelfo, Victorino de Feltré*, e os *bizantinos refugiados*). *Bolonha* ensina *retórica* a partir de 1371 (*Pedro de Muglio e Coluccio Salutati*), e o grego desde 1424 (*Filelfo*). Com a reorganização da *Universidade* (*Cardeal Bessarion*) em 1455, os ‘*studia humanitatis*’ (humanidades) se instalam definitivamente. Em *Florença*, a *Universidade* estuda *Cícero, Terêncio, Luciano, Píndaro, Demóstenes, Plotino, Procus, Filon, Estrabão* (*Guarino, Filelfo, Ambrósio o Camaldula, Aurispa*. “*Em Piza* (para onde *Lourenço o Magnífico* transportara a *Universidade de Florença*) criam-se imediatamente as cátedras de *poesia, eloquência, matemáticas e astronomia*”. Os *Visconti* e os *Sforza* farão o mesmo em *Pávia*. Em *Ferrara*, em *Roma*, idêntico “*fervor pelas letras clássicas*”. *Praga* sofrera, desde o século XIV, intensa influência italiana. Em *Oxford, Londres e Paris*, já no século XIV se estudavam *Sêneca o Jovem e Tito Lívio* – e com *Tomas Morus e Erasmo* o novo *humanismo* criaria raízes em *Oxford*. Em *Paris*, *Gerson* já é considerado, por seu estilo e sua erudição, um *humanista*. Na *Universidade* a *filosofia* assume a forma do *diálogo platônico*, entremeada de *poesia e retórica*. No *Colégio de Sorbonne* procura-se conciliar *Petrarca* e a *tradição tomista*. No início

do século XV escolásticos e humanistas querelam (Le Goff 1960, p. 172 a 175). “A ciência não precisa de bela linguagem”, replicaria João Mair aos humanistas que ironizam o latim escolástico. Le Goff (1960, p.180) comenta: “Sem dúvida o latim escolástico morria e não exprimia mais que uma ciência, ela mesma, fóssil. As línguas vulgares, a quem pertencia o futuro, conquistaram suas dignidades e haverá os humanistas para ajudá-las. Mas o latim humanista fez definitivamente do latim uma língua morta. E, assim, tirou à ciência a única linguagem internacional que ela pôde ter fora dos números e das fórmulas. Fez do latim o tesouro obsoleto de uma elite”.

Com efeito, o novo humanismo era, sobretudo, aristotélico. Suas obras se destinavam aos iniciados. O ruidoso e popular canteiro urbano que fora o contexto da Universidade medieval, cede lugar à academia fechada (que pena). Le Goff (1960, p. 181) relata que “quando Erasmo publica os adágios, seus amigos lhe dizem: ‘tu revelas nossos mistérios’”. O verdadeiro humanista já não ensina mais na Universidade, mas “numa instituição de elite, o Colégio dos Leitores Reais, o futuro Colégio de França”. O novo humanista é intelectual e socialmente distante do intelectual medieval. A propósito de uma disputa entre Alonso Garcia (escolástico, “Cardeal de Burgos e professor da Universidade de Salamanca”) e Leonardo Bruni (que publicara em Florença uma nova tradução da ética a Nicômaco, de Aristóteles), Le Goff mostra como Alonso Garcia intuía essa distância intelectual e social. A nova tradução se impunha, dizia Bruni, visto que o antigo tradutor, Roberto Grosseteste “conhecia mal o grego e o latim, cometera erros e escrevera numa língua bárbara”. Respondendo-lhe, diz Alonso Garcia: “‘A **urbanidade** para vós designa essa **humanidade** que tanto pelas palavras quanto pelos gestos acompanha as honras. Designa-se com a palavra **urbanos** aqueles que se habituaram a dobrar os joelhos, a abaixar o capuz, a recusar a precedência e os primeiros lugares entre iguais. Mas, a esses, nós os chamamos

**curiais**, ou se a palavra vos desagrada, por ter um outro sentido em direito civil, e se me permitem usar a linguagem vulgar, nós os chamamos **cortesãos** e à **urbanidade** nos a chamamos **curialidade** ou, para empregar a palavra da linguagem cavalheiresca, nós a chamamos *cortesia*”. E Le Goff (1960, p. 179 e 181) conclui: “A etimologia assume, aqui, todo o seu sentido. Do mundo da **cidade** (‘urbs’) passou-se ao mundo da **Cortezia**.”

O **ócio aristocrático da antiguidade** é louvado em prosa e verso – e praticado com deleite. E as *belas-letras* são o seu *refinamento*. As *novas fortunas* se investem em *grandes propriedades fundiárias*. Todo grande humanista tem a sua “*vila*” ou seus *palácios no campo*, onde se retira para estudar. A sede de reunião da academia neo-platônica de Florença é, agora, a ‘*vila*’ dos Médici em Careggio”. O primeiro diálogo entre Eusébio e Timóteo, no *Banquete Religioso*, de Erasmo, reflete e ilustra o novo espírito e o novo gosto.

A **primeira consequência para a Universidade será o divórcio entre a ciência e o ensino**. “Sem dúvida, a Renascença, ao longo do tempo, trará à humanidade a colheita de um trabalho orgulhoso e solitário. Sua ciência, suas ideias, suas obras primas alimentarão, mais tarde, o progresso humano. **Mas ela foi, primeiro, um recolhimento, um recuo**. Até a imprensa favorece primeiro – antes de espalhar por toda a parte a cultura escrita – um estreitamento de difusão do pensamento. Os que **sabem ler** – **uma elite de favorecidos** – são cumulados. Os **outros** não mais são alimentados com as migalhas da escolástica que lhes traziam os pregadores e os artistas medievais, todos formados nas Universidades (de novo, esta ingênua: que pena!). **Será preciso esperar pela Contra-Reforma** para que emerja uma arte que, sob uma forma talvez contestável, mas cheia de intenções didáticas e apostólicas, procurará fazer **com que o povo participe da vida cultural**” (gm).

Como observa Le Goff (1960, p.187, 188), *salta à vista o contraste entre as pinturas que representam o trabalho intelectual da Idade Média e do humanismo. Um é o professor, captado pelo artista em seu ensino, cercado de alunos, rodeado de bancos onde o auditório se comprime. O outro é o sábio solitário, em seu escritório silencioso e tranquilo, à vontade no meio da peça ampla, desimpedida e rica, onde seu pensamento se move livremente. Lá, o tumulto das escolas, a poeira das salas, a indiferença aos ornamentos, própria do labor coletivo; aqui, tudo é ordem e beleza, luxo, calma e voluptuosidade*”.

Mas, a *Universidade* e os intelectuais não tiraram do nada sua transformação. Responderam ao tempo e suas múltiplas solicitações econômicas, políticas, sociais, culturais. Como diz Durkheim (1969, p.196), “um povo não modifica sua atitude mental sem que as condições profundas da vida social sejam, ela mesmas, modificadas.” A Renascença é um período de “grandes transformações na organização das sociedades europeias”. Durkheim destaca alguns dos aspectos sobre os quais incidiram essas transformações (evidentemente, todos inter-agentes): a ordem econômica; o modo de vida; a aproximação das classes sociais; a quebra de unidade cristã e o surgimento da nacionalidade; os novos direitos, as novas ideias e a reforma protestante.

Se insisto em que coexistem, na *Universidade*, um imobilismo de raiz corporativista e institucional, e uma flexibilidade de adaptação às mudanças externas (conjunturais e estruturais), será provavelmente de interesse percorrer, ainda que brevemente, esses diversos aspectos.

No que concerne à ordem econômica, Durkheim (1969, p.197) observa que “somente a extrema simplicidade de gostos e necessidades poderia permitir ao homem medieval viver em harmonia com seu meio” marcado pela estreiteza dos mercados e pela “insegurança geral que abafava o espírito empreendedor”.

O conjunto de fatores concorrerá para a confiança crescente que assinalará a passagem para a Idade Moderna: o paulatino e seguro reconhecimento da ordem, um policiamento e uma administração melhor organizados e mais eficientes, a proliferação das cidades e o aumento da população e, sobretudo, o alargamento dos mercados e das atividades econômicas como **decorrência** dos descobrimentos, notadamente o do caminho marítimo para as Índias.

**A primeira consequência dessas mudanças econômicas é o surgimento de um novo modo de vida fundado na riqueza e voltado para o bem estar, o luxo e a elegância.** A Itália, também aqui, saiu na frente dessa marcha acelerada em direção ao luxo, beneficiária que era do grande movimento de mercadorias e de dinheiro nas “grandes cidades comerciantes”. Durkheim (1969, p. 197) lembra: “os veludos, os tecidos em ouro, prata e seda que se fabricavam em Veneza e em Gênova; as faianças de Bolonha, de Casgel-Durant e de Urbin; a ourivesaria e a joalheria de Florença e de Roma, as rendas de Veneza”; e as obras de arte na pintura, na escultura, na arquitetura, na música... Assim, no caso específico da França, ao dinheiro fácil juntaram-se os resultados das guerras da Itália, para que se operasse uma total transformação do modo de vida. Ainda a descrição de Durkheim (1969, p. 197): voltando da Itália, a nobreza de Carlos VIII quis imitar tudo o que a deslumbrara nesse “país mágico”. Foram trazidos para a França, “de cambulhada, arquitetos, pintores, escultores, sábios, um exército de perfumistas, de joalheiros, de bordadeiros, de alfaiates, de construtores de órgãos, de torneadores de alabastro. As expedições de Luiz XII e de Francisco I acabaram aquilo que as de Carlos VIII haviam iniciado e, em cinquenta anos, a França estava transformada”.

Tal era a corrida para o luxo e a suntuosidade que, entre 1543 e 1576, foram baixados doze ‘editos santuários’ fixando limites e interdições – o que, como diz Durkheim (1969, p. 197), “não serviu para nada senão para provar até que ponto os costumes estavam

*mudados.*” Os relatos de viajantes que visitam Paris são cheios de espanto e de descrições pormenorizadas desse *exagero de supérfluo*.

*Mais funda e mais abrangente foi esta transformação, na medida que não se limitou à nobreza. A nova riqueza que, de um lado, afastara mais do que nunca os extremos da escala social, por outro lado, aproximara, entre si, as classes possuidoras de riqueza. Enriquecida, a burguesia “que até então não ousava sequer levantar os olhos para a nobreza, da qual se sentia separada por um abismo” (continua Durkheim, 1969, p. 197), toma consciência de seu poder e adota “tom, maneiras e luxo” da nobreza. E Durkheim (1969, p. 198) transcreve autores da época: “**O orgulho cresce em todas as camadas sociais. Os burgueses das cidades entenderam vestir-se como os fidalgos (...) e as pessoas das aldeias como os burgueses da cidade. (...) As burguesas cansaram-se de sua vida obscura; querem, agora, copiar as grandes damas. Hoje mal podeis distinguir uma nobre de uma plebeia (...). Vêm-se mulheres mais do que plebeias vestindo roupas rodadas, bordadas em ouro e prata (...). Os dedos carregados de esmeraldas e de pedrarias (...). Outrora, só as nobres saudavam beijando, e não admitiam qualquer um ao beijo; mais do que isso, elas nem sequer estendiam a mão a qualquer um. Hoje, gente cheirando a couro se apressa em beijar uma mulher que possui um brasão de plena nobreza. As patrícias desposam plebeus; as plebeias desposam patrícios. E assim nos nascem esses híbridos**” (gm).*

Ao lado dessas transformações econômicas e sociais, uma transformação política crescerá seu peso aos fatores que determinarão a nova era. Na Idade Média só havia ‘a Europa’, ‘o mundo cristão’. Mas a Europa dividiu-se entre nações e Estados, e a cristandade se dividiu em nacionalidades. No século XVI, a nova Europa e a nova cristandade estariam praticamente constituídas. “A Inglaterra toma consciência de si mesma com os Tudor. A Espanha, com Fernando de Castela e seus sucessores. A Alemanha,

com os Habsburg, ainda que com menor nitidez. A França, antes de todas as demais, com os Capetos. A velha unidade cristã estava definitivamente quebrada.”

*Cada grupo nacional, individualizado com características que lhe são próprias, vê, interpreta e sente, de sua própria perspectiva, o corpo de dogmas cristãos. O dogma não é mais tão inatingível nem tão universal quanto antes – embora continue a merecer o respeito e o acatamento do mundo cristão.*

Os grandes pensadores que agora surgem tendem a “pensar a sua maneira e a crer a seu modo” – e só podem fazê-lo reclamando (“e reclamando o proclamam”) o direito ao livre exame e o direito ao livre cisma (“dentro de certos limites”). A Reforma será “a consequência natural do movimento de individualização e de diferenciação que se produziu na massa homogênea da Europa.” A escolástica abriu o caminho reconhecendo a confiança na razão, exercendo-a sobre “os maiores problemas e armando-a de uma forte disciplina lógica” para arrostar qualquer dificuldade e qualquer conquista. Mas, quando a escolástica (“sobretudo no final do século XV”) ousava reivindicações, pouco ecoava fora das escolas. **A Reforma é “uma explosão que sacode toda a Europa”, precisamente porque novas condições e “novas causas haviam entrado em ação.”**

*Todo este conjunto de fatores age sobre a educação em geral e sobre a Universidade em particular.* Além disso, todo o arcabouço de ideias sobre o qual se assenta a reivindicação do direito ao livre exame, à revisão e ao controle do ensino cristão vai ferir fundo o sistema de ensino: “a fé cristã ocupava um lugar muito proeminente na educação medieval” para que esta não fosse atingida. De um lado deve-se considerar que, *seja desde o renascimento urbano do século XII o ideal ascético é fundamentalmente posto em questão na Universidade, agora, sob o domínio da comodidade e do luxo*, tudo o que no cristianismo deriva daquele ideal é atingido. Por outro lado, um novo ideal de vida propunha um novo ideal de

educação: “o ensino destinado a formar bacharéis em artes exímios em todos os segredos do silogismo e da disputa, não pode servir para formar os fidalgos elegantes, disertos, sabendo manter seu lugar num salão e exímios em todas as artes da sociedade. (...) A existência dura e precária (...) não era mais suficiente. A atividade humana ampliada e desenvolvida requeria horizontes mais vastos, mais vastas esperanças, onde pudesse desdobrar-se e expandir-se em liberdade. Os velhos quadros, incapazes de conter esta vida exuberante, não podiam manter-se – e eis porque **o próprio ideal pedagógico tinha que se transformar**”.

**O ideal educativo moderno vai se assentar sobre dois grandes pilares: a erudição rabelesiana e o humanismo erasmiano.** Em ambos, o mesmo desgosto pela escolástica, seu formalismo e seus métodos. O primeiro voltado para o ideal educativo da superação do homem comum. No seu limite estará um universalismo ou, pelo menos, um enciclopedismo. O segundo, voltado para a elegância de vida, de ideias e de estilo. No seu limite estará um formalismo literário. Estas duas tendências irão se enraizar na Universidade. Nela, esses dois ideais – ou estas duas correntes – se opõem e se encontram. “Em ambas (...) o homem é considerado mais como um objeto de arte que é preciso ornamentar e embelezar, do que como uma força útil que é preciso desenvolver com vista à ação. Em ambos **o objetivo da educação é enfeitar o educando, seja de uma riqueza luxuriante e conhecimentos, seja das graças sedutoras que vêm das belas artes** – e não suscitar no educando energias produtivas, armar seu espírito para a luta. Em ambos os casos parece **que se perderam de vista as necessidades imediatas da vida** e a urgência que há em se estar preparado para fazer-lhes face.” Especialmente na França, “parece que, de uma maneira geral, no século XVI (ao menos no seio da sociedade cultivada cujas ideias e sentimentos nos chegaram através da literatura, pois do que pensava e sentia o resto do País nada sabemos), concebeu-se

como realizável – e mesmo como em processo de realização – **uma vida livre de todas essas preocupações**, desembaraçada de todos esses constrangimentos e servidões, um gênero de vida no qual a atividade não precisaria subordinar-se a fins estritamente utilitários, nem canalizar-se ou regrar-se para a adaptação ao real, mas onde, ao contrário, ela se despenderia pelo único prazer de despendê-la, pela glória e pela beleza do espetáculo que ela se dá a si mesma quando se expande em plena liberdade, sem ter que levar em conta a realidade e suas exigências. **Acabava-se de sair da Idade Média**. Acabava-se de atravessar aqueles longos séculos durante os quais indivíduos e sociedades tiveram tantas dificuldades para sobreviver no estado caótico, convulso, precário, que se seguira à dissolução do Império Carolíngio (de organização mais estável e mais harmônica). Agora, então, quando os homens sentem o solo mais firme sob seus passos, quando **as funções sociais se regularizaram**, quando a existência material se torna mais fácil, mais abundante – dir-se-ia que, por contraste com o sombrio e laborioso período precedente, a humanidade experimenta uma sensação de alívio e alegria (...). Parece que os homens se movem num meio menos resistente, menos rebelde a seus desejos. Daí um sentimento de força, de poder, de autonomia, de independência, de atividade confortável que nada é capaz de frear e ao qual basta abandonar-se a si mesmo”.

“E em vista desta existência fácil, livre, isenta de constrangimento, existência que não somente é possível, mas atual, **é que se quer educar o homem**. Por isso é que os sistemas pedagógicos se destinam aos filhos de uma aristocracia para quem não existem as dificuldades sérias da vida”.

“Este é o ponto comum à erudição rabelesiana e ao humanismo erasmiano. A partir daí os espíritos se orientariam para direções diferentes. Uns buscarão essa existência livre no contato com os ‘belos espíritos’ do presente ou do passado. Outros (...) na prática da ciência e da erudição (...)” (Durkheim, 1969, p. 252, 253).

# A Universidade Brasileira

***Tudo o que marcou efetivamente o ensino superior brasileiro se assenta no grande movimento reformador de Pombal*** (aliás, sobre a *Reforma Pombalina* e sua importância, é importante verem-se os trabalhos de *Laerte Ramos de Carvalho*).

A *Reforma Pombalina*, de 1772, constitui-se numa das mais profundas transformações da *Universidade europeia* (e não somente da *portuguesa*) e, provavelmente, a mais precoce delas (*Fétizon 1986, p. 105*).

Em 1772 são promulgados os *novos Estatutos da Universidade de Coimbra*, reformada segundo a nova ordenação pombalina. O início da reforma é marcado pela jubilação dos mestres de medicina (muitos foram aposentados), posse e nomeação de novos mestres e de novo reitor (curiosidade: é um reitor brasileiro...) – que é encarregado de implantar a reforma e os novos cursos (os antigos haviam sido fechados, na Universidade, ao longo do ano anterior).

Reformada, a *Universidade* passa a ser constituída pelas *Faculdades de Teologia, Direito, Medicina, Matemática e Filosofia* – cabendo a esta última a formação de *naturalistas, botânicos, agrônomos, mineralogistas* (entre outros).

Uma das coisas que mais chama a atenção no estudo da reforma pombalina é o profundo e extenso empenho do *Marquês de Pombal* em implantar a reforma e os organismos que ela criava e em seguir de perto o desempenho de todos os organismos então reformados ou criados. “Esse empenho continuado testemunha o significado estratégico (e tático) da reforma do ensino em geral, e da reforma universitária em particular. **A meta era o progresso e a modernização do país.**” E entendia-se que um dos meios

*prioritários para a sua consecução “era a provisão de recursos humanos adequadamente preparados em cada setor essencial: administração pública, forças militares, atividades econômicas (incluindo, estas, desde as finanças públicas até o aproveitamento dos recursos naturais e passando, evidentemente, pela gestão empresarial), saúde, e educação como atividade reprodutiva, e a reorganização da Universidade portuguesa não só no que dizia respeito às cátedras e seus programas como, também, à metodologia (como por exemplo, o apelo à experimentação, à prática supervisionada, à distinção entre cadeiras subsidiárias, elementares, sintéticas e analíticas etc.)”.* Bem examinadas as propostas para a implementação de um tal projeto, bem como suas respectivas discussões, percebe-se um empenho na preparação de uma reserva permanente de homens capazes de administrar o reino; de defender a causa portuguesa respaldando-a na justiça e no conhecimento científico; de legitimar a ação política; de ser parte, como entre pares, nas relações internacionais; de defender militarmente a nação (seja pela perícia tática e estratégica, seja pela excelência na concepção e na fabricação de engenhos bélicos, construções e equipamentos militares); de promover a riqueza do país pelo discernimento e competência na avaliação da viabilidade e da rentabilidade de empreendimentos de toda ordem, e pela habilidade e competência na condução dos mesmos.”

É precisamente esse o pano de fundo da instalação do ensino superior no Brasil a partir de 1808.

## Instalação dos cursos superiores no Brasil

Os primeiros cursos superiores – e instalações complementares – foram implantados, no Brasil, pelo príncipe Dom João, a partir de 1808 (ano da vinda da família real portuguesa para o Brasil, fugindo da invasão napoleônica em Portugal e transferindo para cá a sede do reino).

Os principais objetivos do ensino superior então instalado (que não era *Universitário* – eram institutos isolados) eram “a formação de especialistas e de profissionais para a administração pública e empresarial, para as atividades econômicas e complementares.”

Em **1808**, foram criados a *Academia da Marinha*, no Rio de Janeiro, e o *Curso de Cirurgia*, na Bahia.

Na passagem **1808/1809**, “foram criadas as *Aulas de Anatomia, Cirurgia e Medicina*, no Rio de Janeiro.”

Em **1809**, os cursos de *Comércio*, na Bahia.

Em **1810**, a *Academia Real Militar*, e a *Aula de Comércio*, no Rio de Janeiro.

Em **1812**, *Agricultura*, na Bahia; e *Química* no Rio de Janeiro.

Em **1813**, são ampliados os *Cursos de Anatomia e Cirurgia*, transformados em *Academia Médico-Cirúrgica* na Bahia e no Rio; e é criada a *Conferência de Preleções Filosóficas* no *Real Colégio São Joaquim*, tendo por tema *Teoria do discurso e da linguagem* e compreendendo: *Lógica, Gramática, Retórica, Estética, Ética, Direito Natural, Ontologia, Ciências Matemáticas, Astronômicas e físicas, e teologia natural* (óiaí! pintando a *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras...*).

Em **1814**, o *Curso de Agricultura* no Rio de Janeiro.

Em **1816**, a *Escola de Ciências, Artes e Ofícios*, no Rio.

Em **1817**, o *Curso de Química, Geologia e Mineralogia*, no Rio.

Em **1818**, o *Curso de Desenho Técnico* na Bahia e o núcleo do primeiro *Museu de História Natural*, no Rio (origem do atual *Museu Nacional*).

Em **1820**, duas transformações (com um mês de intervalo), na *Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios*, do Rio de Janeiro:

1ª – torna-se *Academia Real de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil*; e

2<sup>a</sup> – torna-se *Academia de Artes*.

Em **1827**, a *Academia de Direito*, em São Paulo (a ‘São Francisco’) e *Olinda*.

Em **1832**, são transformadas em *Faculdades de Medicina* as *Academias Médico-Cirúrgicas* do Rio e da Bahia.

Isto sem contar numerosas outras iniciativas como, por exemplo, a *Sociedade de animação à indústria e ao comércio*, a *Missão Francesa* de 1816, outras *missões estrangeiras*, o *observatório astronômico* (1818), *biblioteca pública*, *Jardim Botânico*, etc.

Agora, notem bem: *são todos institutos isolados. Esta foi uma tendência constante no Brasil. Ernesto de Souza Campos descreve nada menos do que trinta tentativas de criação de Universidade no Brasil, a partir do século XVI. E a primeira Universidade só seria criada no século XX (1921) e por puro acaso*, como veremos. Citando, apenas, sem comentários; a 1<sup>a</sup>, em **1553**, por influência jesuítica; a 2<sup>a</sup>, em **1789**, “nos planos da Inconfidência mineira”; a 3<sup>a</sup>, em **1808**, na Bahia (a do Comércio); 4<sup>a</sup>, também em **1808**, a do regente Dom João; a 5<sup>a</sup>, em **1816**, proposta na Assembleia Constituinte portuguesa; a 6<sup>a</sup>, em **1816**, prevista na Constituição Portuguesa; a 7<sup>a</sup>, em **1923**, na primeira Constituinte brasileira (representação dos estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra); a 8<sup>a</sup>, na mesma Constituinte, por iniciativa de Bittencourt Sá (Instituto Brasílico); a 9<sup>a</sup>, na Constituição de **1824** (Decreto de 1825); a 10<sup>a</sup>, proposta por Teixeira Gouveia, na primeira legislatura ordinária; a 11<sup>a</sup>, proposta por Feijó, na segunda legislatura; a 12<sup>a</sup>, em **1827**, integrando proposta quando da criação dos cursos jurídicos; a 13<sup>a</sup>, em **1836**, projeto de José Inácio Borges; a 14<sup>a</sup>, em **1837**, projeto de Limpo de Abreu; a 15<sup>a</sup>, em **1838**, projeto de Bernardo Vasconcelos; a 16<sup>a</sup>, em **1839**, a de Almeida Albuquerque; a 17<sup>a</sup>, em **1840**, a de Aires Coelho; a 18<sup>a</sup>, em **1843**, por Araújo Viana (Universidade Pedro II); a 19<sup>a</sup>, também em **1843**, por Castro e Silva; a 20<sup>a</sup>, em

**1847**, *Visconde de Goiana*; a 21<sup>a</sup>, em **1870**, *Paulino de Souza*; a 22<sup>a</sup>, em **1881**, a de *Homem de Melo*; a 23<sup>a</sup>, em **1882**, por *Manoel Dantas*; a 24<sup>a</sup>, em **1883**, no *Congresso de Instrução*; a 25<sup>a</sup>, em **1892**, por *Pedro Américo*; a 26<sup>a</sup>, em **1895**, por *Paulino de Souza e Eduardo Ramos*; a 27<sup>a</sup>, em **1903**, por *Almeida Sodré*; a 28<sup>a</sup>, em **1904**, por *Rodrigues Lima*; a 29<sup>a</sup>, em **1908**, por *Erico Coelho*; a 30<sup>a</sup>, em **1915**, por *Maximiliano*. Além disso, nas duas últimas décadas do Império, estão registradas tentativas de criação de Universidades (uma ou mais) nos Relatórios Ministeriais de 1870, 1871, 72, 74, 77, 82, 83 e 89. (Ernesto Souza Campos, 1940, p. 215 a 254; Rodrigo Otávio, conferência de 1918; Fétizon, 1986, p. 103, 104 e nota 1).

De qualquer forma, só os institutos isolados foram instalados. Para o corpo docente, além dos elementos nacionais que o compuseram, um grande número de professores, cientistas, artistas e operários (*‘Artes e Ofícios’*) são trazidos de fora (principalmente da França). Por outro lado, “sem Estudos Menores devidamente organizados, e sem uma instância propedêutica representada por algo como o Colégio das Artes” (que na Europa, já vinha da Idade Média), “nosso ensino superior amarrou-se, desde o início, aos exames vestibulares e aos cursos avulsos” (quando entrei para a Faculdade de Filosofia, em 1948, havia, para a seção de Filosofia, 40 vagas e inscreveram-se 30 candidatos. Nem sequer passava pela cabeça de alguém que por isso se deixasse de exigir o vestibular. Resultado: 40 vagas, 30 candidatos, 12 aprovados e matriculados, 18 reprovados...).

E, finalmente, depois de tantas tentativas frustradas, em 1921 é fundada a primeira Universidade Brasileira – por acaso...

Antes de passarmos a ela, há ainda algumas observações a serem feitas sobre os períodos de que, até agora, nos ocupamos.

Cumpre, pelo menos, aludir ao significado dos institutos criados a partir de 1808. Como diz Oliveira Lima, de repente,

numa sociedade que não contara com nenhum aparato cultural mais significativo, acontece a *constante e significativa presença a conferências filosóficas* (raramente nelas se registrava uma *assistência inferior a 100 pessoas* e, geralmente, eram promovidas três – *a quatro conferências simultaneamente*) variando os temas sobre *lógica, ética, estética ou ciências*) o que faz que nos salões se reunisse um total de *300 a 400 assistentes*. É interessante esta citação de *Oliveira Lima (1945, 1º vol, p. 259 e nota 155)*: as “*Conferências ou preleções filosóficas (...), na sala do real Colégio São Joaquim*” tinham “*por tema a teoria do discurso e da linguagem, o tratado das paixões e o sistema do mundo*” e abrangiam “*lógica, ontologia, ciências matemáticas, astronômicas e físicas e teologia natural.*”

Outra observação a ser feita diz respeito ao avanço da *imprensa nos últimos anos do Brasil colônia* (o chamado Vice-Reino). A imprensa em 1808, partira *da estaca zero*. De 1808 a 1821 ela faz um *progresso* que raramente seria igualado depois disso. Os *títulos publicados* no período abrangem, no dizer de *Oliveira Lima*, “*obras de moral, de filosofia aristotélica, de teatro, poesia, mercantis, náuticas, de todo gênero*” (*Oliveira Lima, 1945, p. 260, 261 e nota 151*).

“*Oliveira Lima* relata” (e esta é mais uma rápida observação) “*grandes resistências na Corte e fora dela à introdução dos estudos científicos e suas aplicações*”. Não se pode supor, porém, que este fosse um privilégio luso-brasileiro: *Durkheim*, escrevendo em 1904, fala da *resistência*, a esse tempo, *nos meios cultos franceses* (universitários ou não) à ampliação dos *estudos de física e de ciências da natureza em geral*.

Rapidamente, ainda: “*Contrariando opinião bastante difundida de que o governo português se opunha à criação de uma Universidade no Brasil*”, *Antonio Paim (1981, p. 21-22)* entende que “*a preferência por escolas isoladas e profissionais foi resultado, antes, de uma tendência do próprio sistema de ensino português,*

do que de uma medida discriminatória e controladora do ensino superior no Brasil.”

E, finalmente, antes de passarmos à *Universidade na República*, lembro que toda a enumeração feita, a propósito da criação de *ensino superior a partir de 1808*, referiu-se a *institutos isolados*. Estes levaram, efetivamente, a melhor, sobre as propostas de criação de *Universidades*. Mas estas – as *propostas* – foram também muito numerosas, desde o *Regente Dom João*, isto é, desde *1808*, até a *última Fala do Trono, em 1889*, na qual, “*entre as exigências da Instrução Pública sobressai a criação de escola técnicas e de duas Universidades, uma no sul e outra no norte do Império,*” (*Paim, 1981, p. 24*) (como nenhuma delas chegou a ser fundada, não me ocuparei de seus projetos).

E chegamos à *República*.

## A República e a Universidade

O debate é retomado com vigor durante toda a *Primeira República*. Duas grandes tendências contrárias o marcam: uma *rejeição* (de *inspiração positivista*) ao modelo universitário de ensino superior; e a *convicta defesa* de tal modelo (segundo *Paim*, a defesa do modelo seria uma *continuação da luta, na Politécnica do Rio, entre positivistas e seus opositores*).

Surge, então, “*uma nova visão de Universidade, desvinculada do imediatismo da formação profissional* (formação que, desde a *Regência*, vinha sendo promovida por *estabelecimentos isolados*). A *defesa da universidade* passa a se identificar com a *necessidade da promoção de pesquisa básica sem a qual, a médio prazo, a própria técnica* – resultante da *aplicação da ciência* – entraria em *colapso*. Isto não significou, porém, um consenso quanto ao modelo de *Universidade* defendida. A *própria ideia de ciência* é, então, *controversa*. *Amoroso Costa*, por exemplo, entende que a *pesquisa* é parte integrante da

*ciência. Nem todos concordam. Parece que tal entendimento só se universalizaria no Brasil, com a vinda de professores estrangeiros contratados na década de 1930 para o Rio de Janeiro e, sobretudo, para a Universidade de São Paulo.”*

Aos pioneiros da *Politécnica do Rio de Janeiro* juntaram-se, muito rapidamente, *intelectuais* de todas as origens e tendências, encabeçados pelos membros da *ABE* (Associação Brasileira de Educação), que logo passariam a liderar o movimento de *promoção e discussão da Universidade*. Entre as *entidades e os vultos mais destacados* desse movimento incluem-se a *Escola Politécnica do Rio de Janeiro*, a *ABC* (Academia Brasileira de Ciências, fundada em 1916), a *ABE*, o *Instituto Franco-Brasileiro de Alta Cultura*, o jornal *O Estado de São Paulo* e os nomes de *Amoroso Costa*, *Otto de Alencar*, *Henrique Morize*, *Luiz Cantanhede*, *Adalberto Menezes de Oliveira*, *Álvaro Osório de Almeida*, *Inácio Azevedo Amaral*, *Roberto Marinho de Azevedo*, *Tobias Moscoso*, *Isaias Alves*, *Anísio Teixeira*, *Lourenço Filho*, *Luiz Carpenter*, *Abelardo Lobo*, *Azevedo Sodré*, *Ferdinando Laboriau*, *Júlio de Mesquita Filho*, *Fernando de Azevedo*, *Paulo Duarte* e muitos outros. A partir de 1930, especialmente em *São Paulo*, outros nomes se alinhariam à causa da *Universidade* (e a eles chegaremos quando tratarmos da *Universidade de São Paulo*). *Licínio Cardoso*, que participaria ativamente do debate, representava, na *Politécnica do Rio de Janeiro* (onde era *catedrático de Mecânica Racional*), a ala positivista.

Em 1923, a *ABE* propõe a criação de uma *Universidade* dedicada à “*ciência pura*” e, no ensejo da *reforma do ensino* que se preparava, propõe ao *Ministério do Interior* a criação de uma *Faculdade Superior de Ciência*. A iniciativa é importante porque assinala a *primeira tomada de posição, oficial*, no debate da universidade, com relação à *forma específica da instituição*, percebida em termos de *investigação e pesquisa básica*. *Amoroso Costa* comenta a proposta, em artigo publicado em *O Jornal, do Rio de Janeiro*, em 27 de maio de 1923.

*Três entidades estiveram estreitamente inter-relacionadas em todos os debates do ensino superior brasileiro antes e depois da fundação de nossa primeira Universidade, e tiveram grande importância nessa fundação: o Instituto Franco-Brasileiro de Altos Estudos e a ABC (Associação Brasileira de Ciência) diretamente empenhados na criação de uma nova mentalidade face à ciência e no aperfeiçoamento da Universidade; e a ABE (Associação Brasileira de Educação) diretamente empenhada na revisão de toda a concepção e a operação do ensino no Brasil, inclusive o superior e o universitário.*

É em meio a todo esse ambiente de estudos e debates que se funda a primeira Universidade brasileira, em 1921. Lembrem-se de que eu disse que foi *por acaso*? Foi assim.

Em **1922** festejar-se-ia o primeiro centenário da Independência do Brasil. Eram intensos os preparativos. Convites oficiais eram enviados às autoridades dos principais países do Ocidente. Preparavam-se as homenagens a serem prestadas aos Chefes de Estado estrangeiros que comparecessem. Entre os primeiros que confirmaram sua presença estava uma cabeça coroada – o Rei Alberto da Bélgica. O Itamarati apressou-se em comunicar aos serviços competentes e ao governo belga, o protocolo das solenidades e das homenagens a serem prestadas ao ilustre visitante – entre as quais estava a concessão do título de doutor honoris causa. Feito o comunicado, a confusão no pedaço: só uma Universidade pode conferir tal grau. E não tínhamos Universidade. Não fosse por isso – criou-se uma: a Universidade do Rio de Janeiro, que reuniu os institutos de ensino superior (até então isolados) existentes na cidade, aos quais se agregou, na cúpula, uma Reitoria comum. Estava criada nossa primeira universidade. Que, de Universidade, num primeiro momento, pouco ou nada tinha, embora contasse com algo de extrema importância para vir a ter – e se tornar uma autêntica Universidade: unidades entre as quais se contavam institutos de alto nível.

*Fundada em 1921, seguiu sua primeira década de existência sem grandes modificações (nem transtornos) – até a Reforma Francisco Campos, de 1931, que promulgou o Estatuto das Universidades Brasileiras, sob cujo regime se promulgaram, na mesma data (11.4.1931) os novos Estatutos da Universidade do Rio de Janeiro.*

Em seus termos gerais, o estatuto frustrava as expectativas da vanguarda que, em toda a década de 1920, batalhara por uma reforma universitária no Brasil (embora alguns dos mais destacados líderes dessa vanguarda – como *Amoroso Costa, Ferdinando Laboriau, Tobias Moscoso e Castro Maia* - todos da ABC e da *Politécnica do Rio de Janeiro*, desaparecidos no acidente aéreo de 1928 – não mais estivessem presentes para levar avante a luta ao lado de *Francisco Campos* (ou contra ele).

Fazendo parte da ampla *reforma de ensino de 1931*, que privilegiava, em sua atenção, o *nível secundário*, o Estatuto colocava no *cerne da Universidade* o problema da educação nacional, vinculando a Universidade, por seu instituto básico, a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras*, ao projeto maior da *educação pública*. *Francisco Campos* foi enfático a respeito: “O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam-se a si mesmos, e toda a nossa cultura é puramente autodidática. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais de cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a construir para o **ensino superior e secundário** um padrão, cujas exigências de **crescimento** e de **aperfeiçoamento** se desenvolvessem em linhas ascendentes. Impunha-se, portanto, para que a **Faculdade de Ciências e Letras** não se reduzisse, tendo em vista as imperiosas necessidades do presente, a um adorno ou uma decoração pretensiosa em casa pobre, dar-lhe uma função de caráter pragmático e de ação imediata sobre

nosso estado de cultura e, neste estado, exatamente sobre aqueles pontos ulcerados de nosso ensino superior e secundário, a saber, os relativos à **formação e recrutamento dos professores**, particularmente os das **matérias básicas e fundamentais**. Daí o destino atribuído, no nosso sistema universitário, à **Faculdade de Educação, Ciências e Letras**. Ao lado de órgão de **alta cultura ou de ciência pura e desinteressada**, ela deverá ser, antes de tudo e eminentemente, **um Instituto de Educação**, em cujas divisões se encontrem todos os elementos próprios e indispensáveis a **formar o nosso corpo de professores, particularmente os do ensino normal e secundário, porque deles, de modo próprio e imediato, depende a possibilidade de se desenvolver, em extensão e em profundidade, o organismo, ainda rudimentar, de nossa cultura**. O ensino secundário, tal como o temos no Brasil, será, ainda por muitos anos e por maiores que sejam os nossos esforços, **um ensino pobre, ineficiente e, muitas vezes, nulo**. O que lhe falta, sobretudo, é corpo docente de orientação didática segura e com sólidos fundamentos em uma tradição de cultura, particularmente no que se refere às ciências básicas e fundamentais, sem cuja posse plena e desembaraçada se torna impossível elevar os andares da grande, autêntica e alta cultura.” À luz desse diagnóstico, prognostica que “a Faculdade de Educação, Ciências e Letras está (...) destinada a exercer uma influência renovadora no nosso sistema de ensino, concorrendo, de modo eficaz, para que em alguns anos de honesta e rigorosa execução se transforme, das fundações à cúpula, o arruinado edifício do nosso ensino secundário, indigno, sob todos os pontos de vista, da missão que lhe é reservada em todos os países cultos, de **eleva a cultura geral do povo ao grau de exigências, cada dia mais urgentes e rigorosas, da civilização contemporânea**.”

Por toda essas razões, “o **compromisso prioritário da Universidade** deveria ser com a educação. Daí porque, o Instituto que formará os professores secundários será, também, o núcleo da Universidade: **A Faculdade de Educação, Ciências e Letras** (...), particularmente, pela função que exerce na **vida cultural**, é que **dá**, de modo mais acentuado, **ao conjunto de Institutos reunidos em Universidade, o caráter propriamente universitário** (gm), permitindo que a vida universitária transcenda os limites do interesse puramente profissional, abrangendo em todos os seus aspectos, os altos e autênticos **valores da cultura**, que à **Universidade** conferem o caráter e atributo que a definem e individualizam.” Assim para que a Faculdade de Educação, Ciências e Letras “dê todos os seus frutos, deverá prolongar a sua atividade normal muito além de sua função didática, abrindo às inteligências capazes oportunidades, ainda entre nós raras e reduzidas, de penetrar nos largos domínios da investigação original e da alta cultura literária e científica.” Por que, então, não promover a *integração da Universidade* por um instituto de ciência e alta cultura, dedicado exclusivamente ao saber desinteressado – como fora tão reiteradamente reclamado? Francisco Campos (apud Fétizon, 1986, p. 205 a 208) responde: “Cumprida (...) não esquecer, na **primeira tentativa** que se faz de instalar no Brasil um **Instituto de Alta Cultura**, que nos povos em formação como o nosso, **a alta cultura não pode ser organizada de uma vez**, integralmente e de maneira exclusiva. Para que instituto dessa ordem vingue entre nós, torne-se **indispensável resultem de sua instituição benefícios imediatos**, devendo a sua **inserção no meio nacional fazer-se exatamente nos pontos fracos e nas lacunas** de nossa cultura, de maneira que o seu **crescimento seja progressivo e em continuidade** com as nossas exigências mais próximas e mais imperativas. Essas considerações determinaram o **caráter especial e misto de nossa Faculdade de Educação**,

***Ciências e Letras, dando-lhe, ao mesmo tempo, funções de cultura e papel eminentemente utilitário e prático”.***

Há quem critique acerbamente o *Estatuto* pelo desvirtuamento do projeto universitário, longamente discutido nos anos anteriores. A própria *Universidade de São Paulo*, fundada em abertura consignada no artigo 3º do *Estatuto*, escolhe outros caminhos (a *Universidade do Distrito Federal*, em 1935, também os procuraria, mas tentaria conciliar a recuperação do projeto universitário preterido em 31, com as preocupações educacionais que o Estado abrigava). Contudo, se considerarmos as condições do ensino secundário na época, o projeto *Francisco Campos* faz sentido – talvez fizesse até mais sentido em São Paulo (onde foi abandonado) do que na maioria das regiões brasileiras. Com efeito, o esforço paulista da primeira República pela expansão do ensino elementar em todo o Estado foi inegável. Ao se iniciar a segunda República, as cidades – de todos os tamanhos – do interior paulista possuíam o seu Grupo Escolar (a memória arquitetônica de nossas velhas cidades ainda atesta essa expansão). Contudo, em 1930, o Estado de São Paulo – que desfrutava de uma das melhores situações educacionais do país – contava com apenas três ginásios estaduais: o da *Escola Normal da Praça* (Caetano de Campos) em São Paulo; o *Culto à Ciência*, de Campinas; e o de *Ribeirão Preto*. Assim, o projeto faz sentido, quando mais não seja, por atuar simultaneamente nos dois membros da equação do desenvolvimento do ensino secundário: criar escolas e formar mestres para ‘tocá-las’. A própria USP (como veremos mais adiante) terá problemas com o modelo que assumiu – e por razões muito semelhantes às invocadas por *Francisco Campos* para não assumi-lo; só escapará (parcialmente) deles, quando a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transformar numa Faculdade de (Educação), Filosofia, Ciências e Letras – mantida a Educação entre parênteses, aliás, com todas as graves consequências que daí advieram (voltaremos a isso).

O fato é que, não obstante as numerosas *consultas* invocadas por *Francisco Campos* (e ele provavelmente se refere, sobretudo, ao extremo e intenso trabalho da *ABE*, do qual participara), a *reforma foi entendida como mais um ato autoritário que atingia o ensino*, impondo mudanças de cima para baixo. A *maior crítica* que se fazia à *reforma* era a de que ela *traía o ideal de Universidade amadurecido nas discussões da década de 1920*, ideal que via a *Universidade* como um *centro de pesquisas de altos estudos* e não necessariamente como uma instituição profissionalizante. É sintomática a *crítica de Paim*, adiante transcrita, e escrita já na segunda metade do século vinte. Entre outras coisas, diz *Paim* (1981, p. 59 e ss.): “A cultura do jovem mineiro foi colocada abertamente a serviço do autoritarismo, incumbência que soube realizar com inegável talento graças ao que iria transformar-se em figura exponencial dessa vertente, ao longo das décadas seguintes. No caso específico da reforma de ensino que promoveu e patrocinou, admite-se que tenha procurado refletir o consenso dos educadores, aos quais se achava ligado pelo exercício das funções de secretário do Interior, de Minas, o que o levaria a presidir a II Conferência Nacional de Educação, no mês de novembro de 1928, bem como a efetivar, em seu estado natal, a reforma do ensino primário. Contudo, concebeu de tal maneira o novo instituto ao qual se atribuía o papel de fomentar a ciência, que a sua reforma acabou não tendo qualquer consequência prática no sentido de alterar o quadro tradicional. **Tinha suportes eminentemente culturais a ideia de Universidade que se configurou, na segunda metade da década de vinte, nas mentes de parcela significativa da elite brasileira, segundo a qual esse novo instituto não requeria que se partisse do ensino superior de caráter profissional, mas visasse ao desenvolvimento do saber desinteressado** (gm) (...) Na reforma *Francisco Campos* a questão adquire conotação

*inteiramente política. Imbuído que estava da convicção de que o ensino secundário, se deixasse de constituir simples passagem para o ensino superior, poderia preparar o homem brasileiro para enfrentar a época de mudanças bruscas em que entrava a humanidade, passou a atribuir situação privilegiada a esse ciclo educacional. Assim, acabou colocando a Universidade a serviço de semelhante projeto. (...) Por isso, Francisco Campos não adere ao ideal de Universidade que havia mobilizado a intelectualidade no período que precedeu imediatamente a revolução de 1930. (...) Nestas condições, a reforma Francisco Campos não poderia tornar-se em elemento catalisador dos educadores mais esclarecidos, único agrupamento capaz de realizar a ideia de Universidade, como a experiência da UDF no Rio de Janeiro, e a Faculdade de Filosofia da USP em São Paulo iriam demonstrar. E talvez, por isso mesmo, tenha acabado no papel” (Paim, 1981, p. 59 a 65).*

Bem, terá acabado no papel a *Faculdade de Educação, Ciências e Letras*. Mas não a reforma Francisco Campos – nem no que respeita ao ensino em geral nem no que respeita ao ensino universitário. *Muito pelo contrário, talvez nenhuma outra ordenação universitária tenha perdurado tanto entre nós. De 1931 a 1969 (Fétizon, 1986, p. 208).* Em 1969, o Relatório da *EAPES* (Equipe de Assessoria ao Planejamento do ensino Superior, fruto do Acordo MEC-USAID) registra: “até o advento da *Lei de Diretrizes e Bases*, o sistema de ensino superior brasileiro permaneceu estruturalmente dentro das normas básicas da legislação de 1931. As modificações ocorridas na legislação anterior e até mesmo as inovações introduzidas pela *Lei de Diretrizes e Bases* de 1961 não alcançaram a estrutura fundamental de nossas instituições escolares.” (Relatório *EAPES*, 1969, p.107). E, pelo menos, até a década de 1990, perduravam ainda algumas normas de 1931. É provável, contudo, que tal permanência não tenha sido mais do que fruto de inércia. Como diz *Antunha*, “o que se fez em 1931, em

*termos de estrutura administrativa e didática, foi estender ao regime universitário diversas práticas de longa data em vigor em nossas escolas oficiais’ – e refere-se sobretudo à prática da “mera incorporação de institutos isolados a novos organismos a serem criados.” Tanto para o modelo de 1931 quanto para a USP em 1934, isso seria fonte de dificuldades de integração entre novas e velhas unidades, bem como de transferência e alargamento de “vícios de origem das instituições já existentes”, para o corpo da Universidade (Antunha, 1974, p. 74, 75; Fétizon, 1986, p. 209). No caso da USP, por exemplo, as mesmas oposições e as mesmas dificuldades vieram confrontando o novo e o velho de 1934 até, pelo menos, a década de 1990 (ou, pelo menos, até 1992, ano em que, aposentada, deixei a Universidade).*

Tem razão Paim quando fala em autoritarismo. Poderia até ter acrescentado que esta tem sido a tônica de todas as reformas de ensino superior entre nós (e neste número estou incluindo a de 1961). No que concerne ao ensino superior, aliás, Antunha chama a atenção para a circunstância de que só revoluções têm produzido reformas de monta – 1931 e 1968 (Antunha, 1974, p. 75-76) (no caso da última delas, revolução = antevéspera do AI-5).

De qualquer forma, se não foi uma reforma cabal, pelo menos ultrapassou de muito aquilo que se fizera em 1920, quando da criação da primeira Universidade brasileira (fruto de mero acaso decorrente do protocolo diplomático).

O decreto de 1931 estatuiu algumas normas e procedimentos que perduraram, alguns, até 1969; outros, até, pelo menos, a década de 1990. Das páginas 209 a 222 de minha tese de doutoramento, faço uma rápida análise do decreto de 1931 e sua reforma do ensino superior brasileiro. Aqui destacarei somente o que no decreto se diz sobre as chamadas “organizações fundamentais” da “vida social universitária”, a saber: “associações de classe constituídas pelo corpo docente e discente”. As Associações de Classe dos Professores

seriam a *Sociedade dos Professores Universitários* e o *Diretório Nacional (ou Geral) de Professores*. A primeira delas (*Sociedade dos Professores Universitários*) existiria como *Instituição* presidida pelo *Reitor* e aberta a todos os membros da *Universidade*. Teria três seções: *Seção de Beneficência e Previdência*, viabilizada pela *Caixa do Professorado Universitário*, que atendia docentes e discentes (*inclusive fazia concessão de bolsas*). É interessante a leitura da *estrutura*, da *competência* e das *normas* de funcionamento dessas instituições, no *decreto de 1931*. Transcrevo um comentário que fiz, a propósito, na tese: “Sempre que revejo o Estatuto de 1931 tenho a sensação de que não teria feito mal ao governo dito revolucionário de 1968, que legislou tão de cima para baixo quanto o de 1931, ter-se inspirado um pouco no Decreto 18851/31. É bem verdade que a acelerada marcha em direção ao Estado Novo reduziria todas essas medidas a mera tinta no papel – em que pese o caráter corporativo do regime. Gostaria, aliás, de ter podido verificar se a distância que vai entre o estatuto liberal da Universidade de São Paulo, em 1934, e o estatuto autoritário de 1931 é devida ao conjunto de medidas federais que se interpuseram entre ambos, ou à peculiaridade do liberalismo do 2º. Mas não houve tempo – e continuou não havendo... agora, nem tempo nem disposição!

Já quanto à *organização dos alunos*, era dito que “o *corpo discente de cada um dos institutos universitários e dos institutos isolados deverão organizar associações, destinadas a criar e desenvolver o espírito de classe, a defender os interesses gerais dos estudantes e a tornar agradável e educativo o convívio entre os membros dos corpos discentes.*” (Dos Estatutos dessas associações deveria “*fazer parte o código de ética dos estudantes*”).

Além disso, “os *estudantes regularmente matriculados nos respectivos cursos universitários, deverão eleger um diretório constituído de nove membros, no mínimo, que será reconhecido pelo Conselho Técnico-administrativo como órgão legítimo*

*de representação, para todos os efeitos, do corpo discente do respectivo instituto.*” Este diretório teria comissões permanentes (“*constituídas ou não de membros a ele pertencentes*”), sendo obrigatórias as três seguintes: “*comissão de beneficência e previdência; comissão científica; comissão social*”. As atribuições do diretório e de suas comissões seriam capituladas nos respectivos estatutos (aprovados pelo CTA); contudo, o decreto capitulava como atribuição obrigatória, “*a defesa dos interesses do corpo discente e de cada um dos estudantes em particular, perante os órgãos de direção técnico-administrativa do respectivo instituto*”. Outras disposições se seguiam. Referentes ao orçamento dos diretórios, à dispensa das taxas de matrícula para os alunos necessitados (por indicação dos diretórios) etc.

“Em nível de **universidade**, havia o **diretório Central dos Estudantes**” (este, de constituição facultativa), formado “*por representantes de cada um dos diretórios dos institutos universitários isolados*”. Entre as atribuições conferidas pelo Decreto do Diretório Central dos Estudantes, destacavam-se a 1ª e a 6ª: “*defender os interesses gerais da classe perante as autoridades superiores de ensino e perante os altos poderes da República*”; e “*representar, pelo seu presidente, o corpo discente no Conselho Universitário*”. Assistência médica e hospitalar, bolsas, auxílios diversos, integração entre as seções de previdência e de beneficência dos professores e dos estudantes também são considerados, bem como a extensão universitária.

Finalmente, os artigos 44 e 46 consignavam disposições totalmente inovadoras. O primeiro deles dispunha que o **Conselho Universitário**, de acordo com o **parecer das Congregações dos institutos da universidade**, **poderá centralizar em um só instituto universitário o ensino de disciplinas fundamentais**, cujos conhecimentos habilitem à continuação dos estudos superiores de natureza técnica ou cultural. A respeito

deste dispositivo, diz Antunha que ele serviria “de **fundamento jurídico** para algumas das medidas integradoras que seriam tentadas na Universidade de São Paulo (...) (e) provocariam, em razão de divergências a respeito de sua adequada interpretação, a primeira crise universitária da Universidade de São Paulo”.

O art.46 dispunha que “além dos cursos destinados a transmitir ensino de conhecimentos já adquiridos, **os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais** que aproveitem aptidões e inclinações não só do corpo docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria Universidade” (gm). Estes últimos deveriam submeter (‘**salvaguardado o sigilo necessário**’) ao CTA o **plano** e as **finalidades** da pesquisa.

Resumindo, podemos dizer que *muita coisa se conservou* até pelo menos a década de 1990, “nos moldes do Estatuto de 1931. Certas tendências de *carreira, prazos, vitaliciedade, inamovibilidade, concursos, bancas, homologações e recursos/prazos*. Outras se aperfeiçoaram – a *autonomia da Universidade* em seus procedimentos internos em relação ao governo, por exemplo. Outras se perderam – a *institucionalização do senso corporativo*, por exemplo, e *muito da autonomia das universidades*. Outras ainda são ressuscitadas, como a *avaliação* – no decreto de 1931 cabia ao CTA essa tarefa. Explicitando-o, diz Francisco Campos na *Exposição de Motivos*: “Não é bastante (...) escolher o bom professor. Será necessário acompanhar-lhe o ensino e criar um sistema de estímulos reais, capazes de incentivá-lo a dar toda a medida de seus méritos. Ao **Conselho Técnico e Administrativo** cumpre acompanhar solícitamente os cursos, de maneira a verificar se são administrados com eficiência, propondo as medidas necessárias ao melhoramento do ensino, quando este se revelar ineficiente ou lacunoso” (F. Campos, *Reforma do Ensino*

*Superior, Exposição de Motivos, DO 15.4.1931, p 5830 e ss). E, finalmente, outras tiveram seu curso reencontrado pela reforma de 1958. É o caso da carreira universitária, por exemplo, que, em germe se esboçava no estatuto de 1931 – e que, ao longo dos anos, refletiu para tão estranhos rumos que, entre 1963 e 1969, o número total de docentes na USP variou de 2012 a 2707, dos quais, em média, 250 eram catedráticos; e os demais de distribuíam em 14 (catorze) categorias docentes “as quais **não correspondiam a reais diferenças nas funções e nos serviços prestados, nem nos títulos acadêmicos obtidos**” (Antunha, 1974, p. 172) (pode-se imaginar o descaminho percorrido).*

Há, finalmente, uma consideração que talvez mereça ser feita. A *Exposição de Motivos* se alonga na demonstração da importância e da necessidade de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras como o “instituto que confere à Universidade o seu caráter propriamente universitário.” Entretanto, tal instituto só será obrigatório para a Universidade do Rio de Janeiro (por força do decreto 19852/31) – pois o art. 2º do decreto 19851/31 o torna facultativo para “**as Universidades brasileiras**”. A coexistência dessas duas disposições e da longa argumentação da *Exposição de Motivos* fará parte, talvez, da solução de compromisso a que já aludi; ou terá sido um compromisso com a continuação do modelo de 1920, ou terá sido uma manobra estratégica frente às escolas profissionais já instaladas (ou simplesmente um aguçado senso de realidade?).

Contudo, quaisquer que tenham sido os méritos, ou os deméritos do Estatuto de 1931, foi no esquema geral de seus dispositivos e na abertura de seu art. 3º que se permitiu as ‘variantes regionais’ (caso da Universidade de São Paulo).

# Universidade de São Paulo

Infelizmente não há tempo de nos estendermos no exame dos *antecedentes da criação da Universidade de São Paulo*. Remeto-os, contudo, à minha tese (Fétizon, 1986, a partir da página 224) e aos trabalhos aí destacados de *Romualdo Portela, Heládio Antunha, Ernesto Souza Campos, Elza Nadai*, entre outros. Em 1932, às vésperas da revolução paulista, *Fernando de Azevedo* redige um documento que se transformará não só numa *das mais importantes peças históricas da educação brasileira*, como num *marco de sua evolução*. Assinado por vinte e seis educadores brasileiros – entre os quais *Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Almeida Júnior, Delgado de Carvalho* – tinha por título *A Reconstrução Educacional do Brasil – Ao Povo e ao Governo – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* e ficou conhecido como *Manifesto dos Pioneiros de 32* ou, simplesmente, *Manifesto dos Pioneiros*.

“*Apresentado ao povo e ao governo (...)*” nele “*lançaram-se as diretrizes de uma política escolar inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbana e industrial, com o objetivo de romper com as tradições excessivamente individualistas da política do País, fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação como a vida às transformações sociais e econômicas, operadas pelos inventos mecânicos que governam as forças naturais e revolucionaram nossos hábitos de trabalhos, de recreio, de comunicação e de intercâmbio.*” Os “*pontos capitais desse programa de política educacional*” visavam “*fortificar a obra do ensino leigo, tornar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões,*

*facilitando-lhes o acesso, sem privilégios, ao ensino secundário e superior, e alargar, pela reorganização e pelo enriquecimento do sistema escolar, a sua esfera e os seus meios de ação. (...) Seja qual for o ponto de vista em que nos coloquemos para apreciar esse documento e que poderá nos levar a combatê-lo, ou apoiá-lo, não se pode contestar que no Manifesto de 32 (...) se analisa o problema da educação nacional sob todos os seus aspectos, se definem os princípios e se traçam, pela primeira vez, as diretrizes de um programa geral de educação (...). A ideia de um sistema completo de educação com uma estrutura orgânica, e a construção, em consequência, de um sistema de ensino, flexível e tanto quanto possível unificado em todos os graus e no qual teoria e prática são estreitamente conjugados; a unidade de uma política nacional, dominando, pelos princípios e normas gerais fixados pela União, a variedade dos sistemas escolares regionais; o papel que atribui ao Estado, como órgão verdadeiramente capaz, nas condições atuais, de realizar o trabalho educativo; a prioridade concedida ao princípio de atividade e à livre pesquisa; a penetração de todo o ensino pelo princípio científico e a reconstrução do ensino secundário, em vista do desenvolvimento do ensino técnico e profissional, dão a esse documento público uma importância que não se pode deixar de reconhecer ainda não foi devidamente apreciada em suas consequências reais. (...) Não foi o Manifesto apenas uma 'declaração de princípios' (...) mas ainda um vigoroso esforço para construir uma nova política educacional e propor à educação um dos mais largos planos escolares que já se traçaram no Brasil" (Fernando de Azevedo, 1971, p. 674 a 677). O Manifesto previa a gratuidade em todos os graus e níveis de ensino, nas escolas oficiais, e a extensão da escolaridade mínima obrigatória até os dezoito anos, bem como a co-educação, a laicidade e a descentralização do ensino.*

*O Manifesto espelha bem um clima político alimentando toda a discussão da educação. Todo o cenário político nacional*

se alterara na passagem da década e, com ele, se alteravam as motivações, os parâmetros e os horizontes do debate do ensino. Se aproximarmos o foco para, no panorama nacional, detalharmos a cena paulista *surgirá com nitidez o papel nela desempenhado pela criação da Universidade de São Paulo.*

A história paulista não se inaugura com as revoluções de 1930 e 1932. Ambas são parte dela. É interessante percorrer o caminho que fez *Elza Nadai (1981)* para mostrar que, com o advento da *República*, a *burguesia paulista* começara a desenvolver um *projeto de ensino superior que culminaria com a fundação da USP, em 1934.*

A condição favorável ao desenvolvimento deste projeto, “o *federalismo, adotado pela República [que] permite aos Estados, sobretudo àqueles que se situavam no polo dinâmico da economia – São Paulo é o melhor exemplo – maior autonomia em gerir suas finanças, em organizar um aparelho repressivo, visando fomentar a riqueza e proteger os interesses de sua classe dominante*” (*USP Cinquentenário, 1984, p. 22*). Um projeto de ensino superior que se esboçava começa a tomar suas primeira formas já *a partir de 1891, com a criação da Faculdade de Medicina (que só seria instalada em 1913), da Escola Politécnica em 1893, e da ESALQ, Escola Superior de Agronomia ‘Luiz de Queiroz’ (criada por leis de 1892 e 1898 e instalada em 1901).* (A hipótese de *Elza Nadai* é de que tais iniciativas, bem como o projeto de ensino superior de que faziam parte, inseriam-se num projeto mais amplo da burguesia paulista, estruturado em termos de uma ideologia do progresso e da modernidade) (*Nadai, 1981, p. 23*).

Não me ocuparei das três instituições, mas farei uma observação a propósito da *Faculdade de Medicina*, pois esta contou com condições materiais excepcionais de funcionamento, o que lhe permitiu, *já por volta de 1927, instituir o regime de tempo integral.* No cinquentenário de sua fundação, *Almeida Junior* pronunciaria, no *Conselho Federal de Educação*, discurso comemorativo no

qual dizia: “Devo recordar também, como fato importante na história daquela **Faculdade**, o grande auxílio que lhe prestou a **Fundação Rockefeller**, por volta de 1926, 1927, auxílio que fora oferecido a uma **Faculdade de outro Estado**, mas por esta recusado. O auxílio era oferecido com **três condições**, impostas pela Fundação Rockefeller: **numerus clausus** para matrícula nas turmas de curso médico, **tempo integral para os professores de matérias básicas, e hospital próprio**. Tudo foi **aceito e rigorosamente cumprido** e, graças ao auxílio daquela **Fundação**, foi possível concluir o novo edifício, que está servindo vantajosamente ao ensino daquela instituição”.

Creio ser interessante acrescentar que, também na instalação da *Faculdade de Medicina* a participação do grupo do jornal *O Estado de São Paulo* parece ter sido grande. É o que permite inferir este trecho do discurso de posse de *Júlio de Mesquita Filho* na Academia Paulista de Medicina, e referido por *Antunha* (1974, p. 61 e nota 7): “(...) concorreu, com certeza, também, a meu favor o fato de haverdes computado a parte que tomei na Faculdade de Medicina de nossa Universidade, discutindo com os seus fundadores, em memoráveis noitadas na redação do Estado de São Paulo, os problemas que a fundação de um instituto superior suscitava”.

É preciso, aqui, abrir um parêntese importante: Quando falo, aqui, de *Faculdade de Medicina*, refiro-me à atual *Faculdade de Medicina da USP, campus de São Paulo*, e não a outra que existiu anteriormente, fazendo parte de uma outra *Universidade de São Paulo* (que também existiu anteriormente) criada em 1911 e que funcionou até 1917/18. Esta última *Universidade* era ‘pessoa jurídica de direito privado’, nos termos da certidão do ‘Ofício de Registro Geral e de Hypotecas da 1ª Circunscrição da Comarca da Capital do Estado de São Paulo (...)’ (registrada sob nº 350 em 05.01.1912), tendo sido seus primeiros *Estatutos* publicados no *DO* de 4.1.1912 e modificados em 1916 – *DO* nº

209 de 27.9.1916. Sua *Faculdade de Medicina* é fechada em 1913, pela concorrência que lhe faz a *Faculdade do Estado*, fundada em 1913. A Universidade se apresenta como “a primeira criada em terras brasileiras, fundada à sombra da lei Rivadávia Corrêa, de 1911”. Diz Heládio Antunha que “Esta primeira universidade de São Paulo surgiu como uma tentativa de implantação de uma escola de Medicina em São Paulo e aparentemente forçou, por sua própria existência, o aparecimento das providências para a instalação da *Faculdade de Medicina*, já naquela época fundada por lei do governo estadual, mas não em funcionamento.” E, por sua vez, a instalação desta última, em 1913, provoca o fechamento daquela, nos termos do *Memorial* supracitado: “não obstante o quase sobre-humano esforço para corresponder à confiança depositada pela sociedade paulista na Universidade de São Paulo, que traduz a série ininterrupta de criações e melhoramentos supramencionados, tivemos o inevitável desgosto de a ver tolhida em sua marcha progressiva, gravemente afetada na sua vitalidade econômica, em consequência da inesperada criação da Escola de Medicina do Governo de São Paulo, só no começo deste ano (1913) levada a efeito, mas desde julho próximo passado anunciada na mensagem do Exmo Sr. Dr. Francisco de Paula Rodrigues Alves, digníssimo Presidente do Estado”. Além das instalações para as aulas, laboratórios etc., a referida *Faculdade de Medicina* contava com uma *Policlínica*, à Rua dos Imigrantes, e um *Instituto Anatômico*, no *Cemitério do Araçá*. O *Memorial* menciona a criação, em 1913, “do *Instituto Anatômico da universidade*, à sua custa caprichosamente construído e aparelhado, no *Cemitério do Araçá*, onde, pela Egrégia e Benemérita Câmara Municipal de São Paulo lhe foi concedida, espontaneamente, a área de terreno necessária, além dos cadáveres de indigentes precisos (...)”, além do que a Universidade “adicionou a seu patrimônio esplêndida chácara, com 16500 m<sup>2</sup> de superfície, situada à Avenida Celso Garcia, onde se acha, em adiantada construção, novo hospital

*de caridade*” denominado *Instituto Luiz Pereira Barreto*. Além da *Faculdade de Medicina*, essa *primeira Universidade de São Paulo* manteve os cursos de *Farmácia, Odontologia e Direito* e a *Universidade Popular*. Seus *Estatutos* previam, também, uma *Faculdade de Ciências, Filosofia e Letras*. O *Memorial* menciona ainda uma *Associação de Estudantes*, e as *revistas Chronos*, e *Hora Universitária*, além da *revista dos alunos, Athenéa*. Entre seus *professores*, Antunha localizou os nomes de *Vital Brazil, Spencer Vampré, Luiz Pereira Barreto, Vicente de Carvalho, Antonio Piccarollo e Sérgio Meira*. Entre seus *alunos*, os de *Roldão Lopes de Barros, Cassiano Ricardo, Adhemar Pereira de Barros, Pedro Voss e Waldomiro Silveira*. Em sua *Universidade Popular*, as *conferências* estiveram a cargo, entre outros, de *Waldemar Ferreira, Affonso d’E. Taunay e Abrahão Ribeiro (além dos professores já citados)*.

Bem, fechemos esses longos parênteses e voltemos aos *antecedentes mais imediatos da fundação da Universidade de São Paulo*. “Bem ilustrativas do imaginário das classes cultas paulistas e da ideologia do progresso (para São Paulo) como seu componente, são algumas das respostas obtidas pelo *Inquérito OESP/Fernando de Azevedo (1926)*”. Por exemplo, duas das respostas “de *Arthur Neiva, da Faculdade de Medicina*, à questão: ‘*qual a atitude que assumiu e deve assumir o Estado em face desse problema (insucesso das reformas de ensino) quer cooperando pelos seus representantes federais, na sua solução, quer tomando iniciativas para incrementar o ensino secundário e superior, dentro dos seus limites?*’ Neiva respondeu: ‘*O Estado de São Paulo deve colocar-se, o quanto lhe for possível, numa situação à parte, procurando resolver o problema do ensino secundário e superior, tomando iniciativas que tão somente lhe digam respeito, pois a maioria das aspirações paulistas não poderão enquadrar-se nas necessidades da generalidade dos Estados.*’ E mais adiante,

respondendo à *questão nº 10*, que consultava sobre a conveniência de uma Universidade em São Paulo: *‘Tenho a impressão de que o centro de gravidade nacional está se deslocando do Rio para São Paulo, inclusive no que se refere ao ensino secundário e superior, porquanto o primário de há muito que aqui é mais aperfeiçoado. Já São Paulo leva uma grande vantagem ao resto do país com o ensino médico, iniciado pelo inolvidável Arnaldo de Carvalho (...). Neste particular, São Paulo já está mais adiantado do que a Argentina (...). Já existem a aplicação do tempo integral para os professores de certas matérias e a limitação do número de alunos (...). São Paulo deve resolver a todo transe o problema da Universidade, coisa que ainda não existe no Brasil. A União, por decreto, criou a Universidade do Rio de Janeiro, isto é, deu esse nome a uma lei que modificou o ensino federal, criou alguns cursos novos, mexeu nas organizações burocrata e administrativa das escolas e julga ter resolvido o problema universitário. (...)’* E invoca o problema do Japão: *‘quando se modernizaram, trataram, antes de tudo, de criar Universidades em moldes ocidentais’* e elas são *‘um dos catalisadores do progresso japonês.’* Respondendo à pergunta sobre *‘por onde se deveria atacar (...) no Estado, esse complexo problema’*, Neiva respondeu: *‘Devia-se fazer tudo de uma vez e se possível já porque no Brasil adiar é desistir, e entre nós somente São Paulo está em condições de tal empreender. O exemplo terá que partir de São Paulo, que no meu entender é a única coisa realmente séria no Brasil. (...) Conheço bem o país, em grande parte por mim percorrido através de longas e vagarosas excursões científicas, e um dos fatos que mais me impressionam entre os paulistas é a suposição que têm de que o Brasil é mais ou menos São Paulo, desconhecendo que São Paulo leva, sem exagero, 50 anos de avanço sobre os irmãos mais adiantados e possui mentalidade inteiramente diferente dos seus compatriotas, tendo capacidade de realização incomparavelmente superior ao*

*restante dos brasileiros. Foi assim desde o início da história do Brasil e, cada vez mais, tal fenômeno se acentua.’ Quanto a dever-se criar em São Paulo uma Secretaria e na União um Ministério da Educação: ‘Em São Paulo poderia criar-se semelhante Secretaria. Na administração federal, porém, enquanto persistir o Código de Contabilidade tal como existe e que tão de perto conheço, não vejo conveniência. O Código de Contabilidade veio dar-me demonstração do que há muito suspeitava: Brasil é Bizâncio. Sob a vigência desse tremendo freio ao progresso e administração nacionais, o novo ministério seria mais um ninho de funcionários a fazer trabalhar uma nova máquina de amontoar ofícios e papéis, embaraçando a cada passo as iniciativas do administrador.’ Em resumo: a locomotiva que puxava os vinte vagões vazios...”*

Quando essa locomotiva for *atropelada pelo regime de 1930 e esmagada pela derrota militar de 32, e não houver divisas de café para tocar-lhe as caldeiras (as locomotivas que andavam nos trilhos de ferro, **fora do universo da metáfora**, chegariam a realmente **queimar, em suas fornalhas, esse café que já não produzia divisas...**)*, a reconquista da hegemonia fosse buscada precisamente pelos caminhos já em 1926 apontados por Neiva e por tantos outros: *pela posse do conhecimento, pela detenção do saber que, na indústria, possibilitaria o monopólio do fazer técnico, racional, eficiente e rentável e na política produziria elites dirigentes. O próprio Fernando de Azevedo explicita o ponto de partida do Inquérito de 1926: Em que direção se monta um projeto de ensino? Educa-se o povo para que surjam elites? Ou criam-se elites para que eduquem o povo? **O projeto universitário é fruto da decisão pela segunda alternativa.** Tanto o Inquérito quanto as ideias expendidas em torno da fundação da USP, por seus mentores, aproximam educação e política. Esta é uma correlação explícita não somente em Fernando de Azevedo e Júlio de Mesquita Filho, mas na grande*

maioria dos intelectuais da época – como, por exemplo, Anísio Teixeira. Esta é, aliás, uma questão intrigante, mais de uma vez levantada por Romualdo Portela nas discussões da equipe que realizou o trabalho sobre a Universidade de São Paulo, a que já me referi (*USP Cinquentenário, 1984*): *por que mecanismos a partir de um certo momento (e que eu mesma localizo na passagem dos anos 1950/60) a correlação é escamoteada, substituída por uma assepsia educacional que produziria o ideal de uma universidade em estado-de-graça descomprometida com toda a ‘contingência’?* Recuperada pelas esquerdas a correlação educação-política, a reação vai encontrar nas “raízes medievais” da Universidade, a sua pureza apolítica (o que, de resto, é falso – já vimos). Este não é, contudo, um fenômeno exclusivamente brasileiro (como a revolução e a contra-revolução universitárias também não o foram). É precisamente pela explicitação daquela correlação que a educação assumirá, **para os fundadores da USP, o caráter de mais sério e urgente problema nacional. ‘Nacional’ é a representação ideológica do problema. ‘Estadual’ é o que era.** Os azares de 1930 culminados com a investida revolucionária de 1932 e com o recrudescimento da repressão federal subsequente à derrota militar, são o catalisador do processo. E não se trata de um peculiar estado de espírito do grupo fundador da USP aglutinado em torno de Júlio de Mesquita Filho. **É um estado de espírito paulista, catalisado em suas elites culturais.** Isto fica muito claro no discurso intelectual da época.

O Manifesto de Fundação da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (Fétizon 1986, Vol III, Anexo 7) o demonstra. O documento, datado de 17 de abril de 1933 (nove meses antes da fundação da USP), leva cem assinaturas. Entre os signatários contam-se os diretores das faculdades paulistas de Direito e Medicina, da Escola Politécnica, do Instituto de Higiene, da Escola de Comércio Álvares Penteado, da Sociedade de Medicina

e cirurgia, do Instituto de Engenharia, além de outros professores do ensino superior, entre os quais Piccarollo, J.J. Cardoso de Mello Netto, Dreyfus, Jorge Americano, Briquet e de outras figuras de destaque tais como Armando de Salles Oliveira, Roberto Mange, Mário de Andrade, Paulo Prado, Sergio Milliet, Abrahão Ribeiro, Bruno Rudolfer, Horácio Lafer, Alípio Leme de Oliveira – e tantos outros.

Justificando a criação da referida Escola como meio para se superarem as dificuldades da vida nacional, o Manifesto enumera fatores de tais dificuldades e declara: “Dentre eles (...) destaca-se, naturalmente, por **seu caráter básico**, a falta de uma elite numerosa e organizada, instruída sob métodos científicos, ao par das instituições e conquistas do mundo civilizado, capaz de compreender antes de agir o meio social em que vivemos.” E continuava a argumentação explicitando as razões paulistas. “Está na consciência de todos essa grande falta. Ainda há pouco, **na guerra civil** desencadeada em nosso Estado, e também agora, na luta para refazer-se dos efeitos dessa guerra e das aflições que a antecederam, o **povo anda às tontas e vacilante** (...), não se encontra a mola central de uma elite harmoniosa, que lhes inspire confiança, que lhes ensine passos firmes e seguros. (...) **Falta em nosso aparelhamento de ensinos superiores**, além de organizações universitárias sólidas, um centro de cultura politico-social apto a inspirar interesse pelo bem coletivo, e estabelecer a ligação do homem com o meio, a incentivar pesquisas sobre as condições de existência e os problemas vitais de nossas populações, a formar personalidades capazes de colaborar eficaz e conscientemente na direção da vida social”. Mesmo porque, “**a história universal encerra exemplos de grandes civilizações construídas sem base na instrução popular. Mas não há exemplo de civilização alguma que não tivesse por alicerce elites intelectuais sábias e poderosamente constituídas.**” Com a fundação de uma escola capaz de preparar

tais elites, ***“São Paulo, embora mortalmente ferido pelos dissabores dos últimos anos, deixará patente a sua considerável força de resistência e dará novo exemplo de sua tradicional energia construtora”***.

É esse o discurso que legitima igualmente, e por mais forte razão, a fundação da USP. Anos depois, recapitulando os motivos que a haviam tornado necessária, diria *Júlio de Mesquita Filho* (proprietário e Diretor de *O Estado de São Paulo*, e cunhado do Interventor Federal *Armando de Salles Oliveira*): *“Se atribuirmos a série infinita de gravíssimos erros praticados dentro das fronteiras de nosso Estado pela Ditadura à mentalidade primária de seus prepostos, não nos parece menos evidente que só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma rigorosa política educacional poderá evitar a catástrofe final. (...) Sabíamos por experiência própria a que terríveis aventuras nos tinham arrastado, de um lado, a ignorância e a incapacidade dos homens que até 1930 haviam discricionariamente disposto dos destinos, tanto do nosso Estado quanto da Nação e, de outro, da fatuidade vazia dos escamoteadores da Revolução de outubro. Quatro anos de estreito contacto com os meios em que se moviam as figuras proeminentes de ambas as facções em luta, levaram-nos à convicção de que o problema brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura.”* Se éramos um *“país sem quadros bem definidos, e orientado, não por uma elite de homens cultos, mas quando muito por simuladores de cultura”*, a solução do problema cultural viabilizaria a dos demais, abrindo o caminho ao desenvolvimento. O mecanismo a ser trabalhado era, pois, a *educação, o sistema de ensino* – que induziria, não só o desenvolvimento, mas, sobretudo, o desenvolvimento democrático, que se faz pela liderança dos mais capazes. O *Governo de São Paulo* não podia alhear-se do ensino – da *‘assistência e mão forte do governo’* dependia a possibilidade da *‘seleção, puramente democrática, dos mais capazes’*.

Em conclusão, se retomarmos o fio das ideias defendidas pelo grupo de *O Estado de São Paulo* – no qual se gerou, efetivamente, a *Universidade de São Paulo* –, percebe-se como em seu bojo todos esses elementos que viemos descrevendo (e que compõem o panorama político, econômico e cultural da época) confluem para um projeto que, acionado pelos infortúnios políticos de 1930 e 1932, *toma forma de urgência política*. E, assim, *chegamos à fundação da Universidade de São Paulo* num clima de transformações econômicas, políticas, sociais e culturais em que *a apropriação do poder (e especificamente do poder político) é o que está fundamentalmente em causa*. E tais são as circunstâncias desse confronto que, face ao conjunto de meios de que dispõe uma das instâncias em luta (força armada, monopólio do aparato legal e dos mecanismos de controle da economia), à outra instância não restará senão o *recurso a uma outra ordem de meios* que se apoia muito mais *sobre a autoridade do que sobre a força (os dois pilares que sustentam o poder)*. O *monopólio do saber para a produção das elites dirigentes responde perfeitamente a essa necessidade*.

“O programa para São Paulo estava traçado. E era muito claro: *reconstrução do aparelhamento do ensino superior, liderança cultural, hegemonia política*” – eram seus meios e seu fim. “*Nosso ensino superior era rudimentar e caótico – ‘um punhado de escolas dispersas, sem coesão nem eficiência.*’ Com exceção da Faculdade de Medicina, *‘as demais se limitavam a um trabalho de rotina, transmitindo as cátedras ao corpo discente rudimentos de ciência colhidos na leitura apressada de compêndios inexpressivos*’. De tal forma que *‘as insuficiências do meio e as inqualificáveis lacunas do aparelhamento de ensino de que dispúnhamos, não nos dava margem a opções. Tomaríamos como ponto de partida o fato de contar o Estado apenas com cinco escolas a que se atribuíam as características de faculdades de ensino superior, mas que, na realidade, mal desempenhavam as funções de institutos de formação profissional*’, e partiríamos

para a criação de verdadeiras Universidades. *Sem esses focos de pesquisas científicas, sem a rigorosa seleção pelo mérito em benefício da ciência, pura e aplicada, da política e da produção, sem uma consciência cada vez mais profunda do interesse geral, não há democracia que resista ao assalto das forças demagógicas*” – era, segundo *Júlio de Mesquita Filho*, a convicção de *Armando de Salles Oliveira*, convicção da qual ele mesmo partilhava inteiramente. Para ambos, a *Universidade* deveria ser “o próprio cérebro da nacionalidade, o centro regulador de toda a sua vida psíquica.” Por isso, o esforço paulista na construção de sua Universidade granjearia ao Estado a posição que sempre lhe coubera – de pioneirismo e de vanguarda na condução da Nação. Pela *Universidade*, São Paulo reconquistaria a hegemonia política de que a ditadura o espoliara. “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutáramos no seio da Federação. Paulistas até a medula, herdáramos da nossa ascendência bandeirante o gosto pelos planos arrojados e a paciência necessária à execução de grandes empreendimentos. Ora, que maior monumento poderíamos erguer aos que haviam consentido no sacrifício supremo para preservar contra o vandalismo que acabava de aviltar a obra de nossos maiores, das bandeiras à independência e da Regência à República, do que a **Universidade?**” (gm) (*Mesquita Filho apud Antunha, 1974, p. 88 a 91 e 52*).

A análise de *Florestan Fernandes* (1984) acrescenta uma série de argumentos e interpretações importantes. Não teremos tempo de percorrê-los, mas aconselho a leitura – é um pequeno exemplar de livro de bolso que vocês lerão rapidamente, mas, além de um exemplar de livro, é um livro exemplar... Leiam.

E a *Universidade de São Paulo* é fundada (*em 25 de Janeiro de 1934*). Mas, como não poderia deixar de ser, *a criatura tinha vida própria...* Usando os dotes e os dons com que a cumulara o

criador, acabaria por escapar-lhe (*Dukheim* já fizera observação semelhante a propósito da *Universidade francesa sob Napoleão*). A trajetória da *USP* ao longo de seu meio século de existência (que nestas reflexões considero) será uma *contínua autoconstrução*, na qual a *fidelidade à ideia que a gerara* vai confundir-se com a *busca de novos traços colhidos do tempo e da história*.

## A partir dos Anos 1940

O que chama a atenção na *Universidade brasileira*, a partir do *final dos anos 1940* e nas *décadas de 50 e 60*, é sua *intensa politização* que, nas *Universidades públicas*, levou à criação de *aparatos reivindicatórios* que lhes permitissem sustentarem-se politicamente. O *caso típico* foi o da criação, pela *Universidade pública*, de *órgãos internos para-sindicais* que lhes permitissem *neutralizar o dispositivo legal que lhes proibia a sindicalização*. Se admitirmos, com *Guilhon de Albuquerque* (1980, p. 146), que “*uma administração se caracteriza por sua neutralidade*”, talvez o mais interessante nisto seja que tal *politização* atingisse, inclusive, os *órgãos administrativos*. E talvez por isso a desordem tenha invadido “também, o setor administrativo das *Universidades* – e quando administradores se comportaram como mediadores neutros entre os níveis mais altos de direção (que, especialmente no início e no final do período considerado, *se afirmaram bem claramente e bem fora da Universidade*), os vários setores internos os pressionaram, cobrando-lhes uma ‘*definição*’. Tem-se-lhes assacado, também, a *acusação de corporativismo*. Quanto a isto, talvez caiba *eximir de responsabilidade a Universidade brasileira* dos anos quarenta/cinquenta. *Não foi invenção sua. Foi do século XII, na Europa*”.

“É verdade que, já a propósito da *Universidade medieval* e sua *intensa politização*”, diz *Le Goff* (1960, p.133) que “*se é justo que toda ciência acabe em política, raramente é bom que o sábio*

*acabe em político.*” Como avaliar, então – e, até mesmo, explicar – o desempenho da *Universidade brasileira* dos anos 1940 até, pelo menos, o *final dos anos oitenta* – quando se assiste, não somente à *intensa politização interna de todos os seus setores*, quanto ao *comprometimento cada vez mais intenso de seus membros com a condução da política nacional? Secretários de Estado, Ministros, diretores de Estatais*, cada vez menos são egressos das Universidades e cada vez mais são *membros da Universidade*. *Fernando Cláudio Prestes Motta* tem uma *hipótese* – que é a um tempo uma *explicação* e uma *avaliação* do *comportamento da Universidade* e de seu *comprometimento* com os negócios que lhe são *externos*.

Referindo-se especificamente à Universidade de São Paulo (o que, creio eu, *comporta a generalização* para as Universidades mais representativas no país), diz *Fernando Cláudio Prestes Motta*: “(...) a *Universidade de São Paulo* não parece ser o *limite para os setores mais claramente tecno-burocráticos de seus quadros*. Faz parte da *essência da lógica tecno-burocrática o acúmulo de poder*; e os *limites universitários* aparecem a muitos como *exageradamente estreitos*, o que talvez nas auxilie a *compreender o relativo esvaziamento da Universidade*, bem como o *inchaço de setores mais prestigiados no aparelho do Estado*. Os *modelos estrangeiros*, mormente o *européu e o norte-americano*, geralmente colocados como *alternativas opostas* entre as quais a *Universidade de São Paulo* oscila, não parecem de fato *constituírem-se numa oposição real*. O *sistema universitário brasileiro* (e muito especialmente o da *USP*) parece *diferir*, pelo menos num *aspecto*, dos *paradigmas estrangeiros*. Este *aspecto* refere-se não ao *fato de ser esse sistema mais marginal ou menos marginal* do que seus *correspondentes estrangeiros*. A *especificidade* está no *fato de a Universidade brasileira não se reconhecer como bastando-se a si mesma*”. E conclui: “*De resto, isto é compreensível, sendo a sociedade brasileira, em certo sentido, mais aberta às novas vanguardas tecno-burocráticas, já*

que os espaços a preencher e os critérios para o seu preenchimento são ainda muito difusamente estabelecidos” (USP Cinquentenário, 1984, p. 379-380; Fétizon, 1986, p.242 a 244).

Contudo, o conjunto das características apontadas (**politização, aumento do corporativismo, atitude sindicalista etc.**) começa a se acentuar significativamente a partir da **década de 1950 em todo o ensino superior brasileiro.**

Entre as ocorrências que marcaram a *Universidade* brasileira como um todo, cumpre destacar, sobretudo, a organização do *movimento estudantil* e o crescente *comprometimento da Universidade* com os *aspectos da política nacional* que mais de perto lhe diziam respeito, notadamente a política educacional do país.

Se atendêssemos a uma ordem cronológica, deveríamos começar pelo movimento estudantil. Mas, as discussões que envolveram a *Universidade* com a fixação das *diretrizes e bases da educação nacional* foram fator de especial importância não somente para a *organização dos estudantes*, como – e sobretudo – para a *redefinição dos rumos de seu movimento* e da *política de suas entidades* representativas. Começarei, pois, com a *Campanha em Defesa da Escola Pública*. Além do mais, os dois movimentos – o estudantil e o que envolveu a *Universidade* com a *escola pública* – são (como não poderiam deixar de ser) *interagentes* e *interpenetrados*. Abordá-los separadamente é mero artifício de comodidade e de clareza da exposição.

### ***A Campanha em Defesa da Escola Pública***

A discussão da escola pública permeou toda a *década de 1950* em função do *projeto de reforma do ensino*, em todos os seus graus, apresentado pelo *Ministro da Educação Clemente Mariani* ao *Congresso Nacional*, em *abril de 1948*. Contudo, a *morosidade* dos trabalhos na primeira etapa da tramitação do projeto *impediu*

que em sua discussão se mobilizassem mais do que pequenos grupos diretamente interessados. *Morosidade*, aliás, constituída, *não somente de simples ineficiência parlamentar*. A longa demora *foi fruto*, também, de *descaso; oportunismo; oportunístico aproveitamento, por uns, do descaso de outros; manobras políticas; conflitos de interesses; confronto de grupos* – tudo *num crescendo* sem paralelo, ao que eu saiba, em nossa história legislativa, acabando por produzir o exemplo *da mais longa gestação legal* (creio que a expressão é do Professor *Villalobos*) de seus anais: o projeto permaneceu *catorze anos em discussão no Congresso. Apresentado em abril de 1948, foi aprovado em dezembro de 1961*. “Tão longas as discussões (ora arrastadas, ora interrompidas – muito a propósito –, ora tumultuadas e obstruídas) que *acabaram por embaralhar-se suas memórias: depois de encerrada a última discussão, na Câmara, e de ser posta em votação, em dezembro de 1958, o projeto acabou (por artes de Carlos Lacerda) por ser novamente discutido*” (teve, pois, uma *terceira discussão, o que era inconstitucional*) “até 1960 quando, só então, *subiu para o Senado*” (*Villalobos, 1969, especialmente p. 117 a 136*). “Sofreu **centenas de emendas, pareceres, fusões, refusões, substitutivos, substitutivos-de-substitutivos** que transformaram sua história num verdadeiro redemoinho em que é **quase impossível tomar pé**”. *Villalobos* segue passo a passo o longo processo, historiando-lhe todas as fases e examinando esses incontáveis documentos em seus respectivos contextos políticos (*ocupam-se, também do assunto, entre outros, Florestan Fernandes e Roque Spencer Maciel de Barros*).

Não haverá tempo, pois, para que me ocupe da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, reestruturada e nacionalmente atuante ao longo de toda essa discussão. Cumpre lembrar, porém, que este foi um dos mais significativos e abrangentes movimentos da história brasileira do século XX. Pouco a pouco, *toda a realidade nacional (e não mais somente a educação e o ensino)* estavam

em causa. *Dois grandes núcleos se confrontavam. De um lado, a Campanha em Defesa da Escola Pública. De outro, a Campanha em Defesa da liberdade de Ensino.*

Villalobos mostra como a radicalização em curso no país, já no final dos anos 1950, não mais se equacionava em termos oposição ou rivalidade dos dois grandes partidos (*UDN e PSD*) representados na Câmara Federal: “*Esse processo, que se tornaria cada vez mais intenso, responsável já pela deposição e suicídio de um presidente, pelas agitações que caracterizaram as eleições e a posse do ano seguinte e que, pouco depois, iria motivar a renúncia de outro e, finalmente, a deposição de João Goulart, esse processo (...) teria que forçosamente refletir-se também no setor do ensino. Meras divergências entre agremiações políticas que pouco diferiam quanto a seu conteúdo doutrinário seriam substituídas por divergências mais profundas e que emergiam, estas sim, da própria dinâmica da vida nacional. (...) Quando, no campo da educação, a crise tornou-se aguda, muitos liberais de tempos mais calmos cederam e se associaram a interesses da representação de uma singular doutrina que, assim como em outros setores da vida econômica e financeira do País, apelava para os direitos da livre iniciativa no que dizia respeito aos lucros auferidos, e se socorria da proteção do Estado para a compensação dos prejuízos; **doutrina que reconhecia, em última análise, a incapacidade dos particulares de promoverem, por si mesmos, a própria riqueza.** Mas a intervenção do Estado no fato econômico não poderia se fazer sem que se procurasse atender, de forma demagógica ou não, os anseios de justiça social das classes mais desamparadas pelo regime vigente, e isto, como não poderia deixar de ser, acabou por assustar os que eram, precisamente, os maiores beneficiários da ação estatal.” E o ensino? “**A partir dessa perspectiva especial de grupos conservadores, o ideal seria o amparo***

***financeiro do Estado, sem que isso significasse, porém, sua intervenção no processo educativo, conservando os particulares o direito de dar a este os rumos que bem entendessem, de acordo com as conveniências próprias***”.

Assim, *de um lado* (na *Campanha em Defesa da Escola Pública*) alinharam-se todos os que entendiam que só a iniciativa pública no ensino poderia garantir a democratização da educação, peça, de resto, essencial à democratização da sociedade. Entre eles se contavam *liberais, correntes de esquerda e minorias religiosas* – todos igualmente *apodados de “extremistas desejosos de subverter a ordem constituída e os padrões culturais ligados pela tradição”*. Do *outro lado* (na ***Campanha em Defesa da Liberdade de Ensino***), contaram-se a *Igreja Católica, os proprietários de escolas particulares e os amedrontados, ausentes ou desavisados* como estava facilmente *convencidos do perigo da subversão revolucionária iminente*. Comenta o Professor Villalobos: *“se necessidade havia de subversão da ordem educacional vigente, gerara-a não o pensamento e a ação dos liberais autênticos, mas a tradição insistentemente invocada pelos defensores da liberdade de ensino”* (Villalobos, 1969, p. 99; Fétizon, 1986, p. 249-250).

Nos últimos anos do movimento, especialmente em 1961, podem-se identificar claramente os grupos organizados e setores mais ou menos difusos da população que se alinham nas duas facções em confronto. ***Com a Escola Pública*** estão os *liberais; os isebianos, os intelectuais em geral; os estudantes universitários e secundaristas da rede pública; a UNE (União Nacional de Estudantes) e suas seções estaduais; a UBES (União Brasileira de Estudantes Secundaristas) e, especialmente ativa no Rio de Janeiro, a AMES (Associação Metropolitana de Estudantes Secundaristas); operários (sobretudo os sindicalizados e os mais próximos dos sindicatos e, dentre os sindicalizados, especialmente*

os *metalúrgicos*); e setores *dissidentes da orientação católica* da campanha (*eclesiásticos e leigos*) que fazem uma leitura da *Encíclica Divini Illius Magister* diversa da que se oficializara na Associação de Educação Católica (AEC). Luiz Antonio Cunha (1978, p.130) identifica esses *grupos católicos dissidentes da orientação da AEC* e aponta *Tristão de Ataíde* entre seus líderes leigos. **Com a Liberdade de Ensino** estavam a AEC, liderada pelos *jesuítas* e as *duas mil escolas de seu quadro de associados*; um grande número de *Associações de Pais e Mestres*; um grande número de *escolas privadas fora dos quadros da AEC*; os *Congregados Marianos*; a *Ação Católica (AC)* e suas diversas seções (*JEC, JIC, JOC, JUC – Juventude Católica* respectivamente, *Estudantil, Independente, Operária, Universitária*); os *círculos operários* e seus *mais de quatro mil trabalhadores*; a *Associação de Pais e Famílias (do Rio de Janeiro)* e numerosos *grêmios estudantis católicos* mobilizados para *neutralizarem a ação das UBES e da AMES*. Com os *grupos católicos* que, a partir de 1960, deram apoio à *Campanha em Defesa da Escola Pública*, estão os setores mais ativos da AC, especialmente a JUC (da qual *por algum tempo, a contar de 1961, sairão os dirigentes da UNE*).

*Três Convenções Estaduais de Defesa da Escola Pública, Convenções Operárias, Congressos da UNE e das UEEs, Inquéritos e entrevistas auscultaram opiniões em todos os quadrantes e de todos os estratos da população. Candidatos à Presidência da República, Jânio Quadros e Teixeira Lott são ouvidos. Jânio se esquivava a uma franca definição (a soma de suas respostas cabe na justa medida da definição popular: nem contra, nem a favor, muito pelo contrário. Lott critica o substitutivo Lacerda, o projeto aprovado pela Câmara e a política dos privatistas.*

Conhece-se o desfecho. A *colcha de retalhos aprovada pelo Senado e sancionada por Goulart* acolhia os interesses conflitantes subjacentes a *mais de duzentas emendas, centenas de sub-emendas,*

numerosos *substitutivos e respectivos substitutivos*. Como diria o Conselheiro do CNE e professor da USP, *Almeida Jr. (in Anhembi nº 112, 1960, p.18, apud Villalobos, 1969, p. 136, nota 2)*, referindo-se ao projeto *Mariani*, de 1948, e àquele aprovado pela Câmara em 1960: “*Havia dois projetos – um, portador de técnicas modernas e princípios liberais; outro – que adotara as técnicas do primeiro, mas recusara os princípios*. Este foi o aprovado pelo Congresso e sancionado pelo Presidente. Se interesses políticos houve que culminaram com a aprovação, também os houve para a sanção”.

## O Movimento Estudantil e a Universidade

A partir de *meados da década de 1950*, o movimento estudantil revela um *rápido e extenso crescimento em organização, agilidade e abrangência*. Diversas ordens de razões podem explicá-lo, sediadas, umas, na *política nacional*; e, outras, na *política de ensino*, notadamente na *Universidade*.

Jamais houve solução de continuidade no movimento estudantil do ensino universitário brasileiro. Muito *antes* de fundada a *UNE*, *antes* mesmo do *Estatuto das Universidades Brasileiras*, de 1931, ao tempo em que, ainda na *década de 1920*, se discutia a Universidade, *os estudantes não estavam ausentes*. É verdade que, ao responder ao *Inquérito da ABE*, *Olinto de Oliveira*, (que *centrara no estudante a questão universitária*) insistia na aberração que consistia, em nosso ensino superior, a “*ausência*” do *estudante*. “*Não há espírito estudantesco ou estudantal (nem sequer existe em nossa língua o adjetivo apropriado...)*”, desesperava-se ele. “*As associações de estudantes arrastam quase sempre vida precária, falta-lhes coesão, orientação, continuidade (...)*”. (*Depoimento de Olinto de Oliveira apud Ernesto de Souza Campos, 1954, p.287-288*) Entretanto, não é menos verdade que o **Congresso Brasileiro de Estudantes**,

*de 1909*, discutiu longamente a questão da Universidade, e que os *estudantes da Faculdade de Medicina de São Paulo* prepararam-se, em 1929, para o *III CNE* com uma *prévia de estudos*, organizada pelo *Centro Acadêmico Osvaldo Cruz*, que trouxe, como *conferencista*, o *Professor Álvaro Osório de Almeida*, da *Universidade do Rio de Janeiro* e, como vimos, um dos *líderes do movimento universitário da época*. (A conferência de *Álvaro Osório de Almeida* – um dos trabalhos mais revolucionários da época, sobre a organização de *Universidades* – foi publicado por *O Estado de São Paulo* em 11.6.29. Na obra de *Ernesto Souza Campos*, acima citada e referida, há, às páginas 353 a 360 um resumo da conferência).

Ainda assim, a verdade é que, nos *anos 1940 e início dos 1950*, os *estudantes se fizeram notar e ouvir muito mais por seu comprometimento com a política externa à Universidade* (movimentos *anti-Vargas*, ‘*o petróleo é nosso!*’, *guerra da Coréia* etc.) do que por uma tomada de posição relativamente ao que se passava na *Universidade*. *Greves, passeatas, protestos*, sempre os houve. Como diz *Antunha*: “*são conhecidas as figuras do dirigente estudantil, do estudante-profissional e mesmo do pelego estudantil.*” *Mas essas figuras e aqueles movimentos “não chegavam a contestar a autoridade universitária propriamente dita nem a afetar os princípios em que se baseava a organização universitária”* (ga).

Com a *Campanha em Defesa da Escola Pública*, vai haver, não só o nascimento de uma genuína *organização dos estudantes* como, também, uma *inflexão do movimento estudantil*. *As entidades de representação estudantil não se limitaram a participar dos eventos patrocinados e organizados por outras categorias. Promoveram, organizaram e coordenaram seus próprios Congressos e Convenções.*

*Luiz Antonio Cunha* resume essa trajetória: “*No congressos da UNE e das UEEs não faltaram teses a respeito das diretrizes*

*e bases da educação nacional e, no Rio de Janeiro, faziam-se comícios relâmpagos em lugares e horários de concentração popular. A escola pública foi amplamente defendida na campanha em torno da eleição do general Lott à presidência da República, não sendo poucos os estudantes que, após participarem dela, vieram a integrar o Centro Popular de Cultura, da União Nacional dos Estudantes – UNE chegou a projetar uma marcha sobre Brasília para pressionar o Congresso Nacional, não realizada por **não contar**, para isso, com o apoio de Jânio Quadros, favorável, aliás, à tese da liberdade do ensino que se mostrava predominante na Câmara e no Senado”* (Cunha, 1978, p. 127-128).

*Goulart, por sua vez, obcecado por seu projeto de reconquista de seus poderes presidenciais (que lhe haviam sido retirados pela instituição do parlamentarismo), não ousaria (como não ousou) contrariar a maioria parlamentar que aprovara a Lei de Diretrizes e Bases, nitidamente privatista, exercendo seu poder de veto. É verdade que o presidente devia à UNE reconhecimento pelo apoio e pelo desassombrado procedimento da entidade nos dramáticos acontecimentos que haviam precedido sua posse. Também lhe interessava o apoio dos estudantes (sobretudo pelo alcance de seu movimento junto às classes populares) para o plebiscito que se avizinhava (para confirmação do parlamentarismo, ou re-introdução do presidencialismo; seria realizado em Janeiro de 1963). Contudo, até lá haveria tempo – um ano – para reconquistar o apoio estudantil. E, pesadas as vantagens e desvantagens, Goulart optou pelo apoio imediato e continuado da classe política. E sancionou, sem vetos significativos, o projeto aprovado pelo Congresso.*

*A diretoria da UNE, que esperara (em vão) durante o dia e a noite de 19 de dezembro uma audiência com o presidente, lança um comunicado cortante de repúdio à sanção presidencial e de intenção de luta: “A UNE não pode esconder sua decepção diante*

*do sancionamento da atual **Lei de Diretrizes e Bases**, ainda **privatista** no seu estilo e forma, e por isso **lesiva aos interesses populares** que só poderão ser atendidos pela **Escola Pública, gratuita e democrática**. Sua **Diretoria**, no entanto, envidou todos os esforços para expor suas posições e expressar seu veto total a determinados itens do projeto. Não sendo atendida pelo Presidente no dia 19 de dezembro, a UNE não pôde expressar seu ponto de vista e, assim, viu sancionada no dia 20 do mesmo mês a atual lei, que repudiamos pelos motivos acima expostos. A UNE, no entanto, continuará sua luta, pela **democratização do ensino**, pela Reforma Universitária e pela **Escola Pública**". O movimento definira seu rumo.*

*Estava desencadeado o movimento pela Reforma Universitária. Na USP, ele acabará por aglutinar, em torno de uma mesma causa, estudantes e importante parcela do corpo docente, constituída, sobretudo, de professores mais jovens e daqueles que se alinhavam em posições de centro e de esquerda.*

*A partir de então (e já, de uma forma muito nítida, em meados da década de 1940), o movimento estudantil começa a tomar diferentes cores políticas determinadas pela composição de cada Congresso anual. O mecanismo era o seguinte: os diretórios acadêmicos elegiam seus delegados ao Congresso; e o Congresso elegia as diretorias da UNE e das UEEs. Assim, o grupo que, a cada momento, controlava a UNE e/ou as UEEs procurava atuar sobre as bases estudantis no sentido de aumentar sua força e prolongá-la no tempo. De 1945 a 1950 e de 1953 a 1954, a UNE e as UEEs são controladas por estudantes membros ou simpatizantes do Partido Socialista Brasileiro. Quando, ao final de 1954, Café Filho assume a Presidência da República e Eduardo Gomes o Ministério da Aeronáutica, os delegados udenistas ao Congresso anual, a ser realizado em Recife, conseguem transporte no Correio Aéreo Nacional e, garantindo a maioria, assumem o controle*

*das entidades – e o conservam até 1956, quando o perderão definitivamente. A partir de então, a UNE é controlada por “uma coalizão de jucistas, socialistas independentes e comunistas, primeiro sob a hegemonia destes e, a partir de 1961, dos primeiros”* (Cunha, 1978, p. 210-214).

A partir de 1957 (e como *parte e desdobramento da Campanha em Defesa da Escola Pública – ou dos acontecimentos e movimentos que lhe deram origem*), a UNE começa a promover os *Seminários de reforma do ensino*. O primeiro se realiza nesse ano (1957), no Rio de Janeiro. Sua pouca repercussão é atribuída, por Cunha (1978, p. 216), a seu teor *exclusivamente pedagógico* “*contrastando com o grau de politização já atingido pelo movimento estudantil.*” Em 1960, o *I Seminário Latino-Americano de Reforma e Democratização do Ensino Superior* reativará a *tradição da Carta de Córdoba*. A partir de então, de um lado, a *inclusão de temas políticos justapostos aos pedagógicos*, na pauta desses eventos e, de outro lado, o *clima de mobilização nacional* e o *teor ideológico* alcançados pelo clímax da *Campanha em Defesa da Escola Pública*, garantirão *amplitude de mobilização de estudantes e repercussão efetivamente nacionais* aos seminários promovidos pela UNE (Fétizon, 1986, p. 265, 266). Em maio de 1961, realiza-se o *I Seminário Nacional de Reforma Universitária*, em Salvador, dele resultando a *famosa carta da Bahia* (da qual, infelizmente, não nos ocuparemos...); note-se, contudo, que o *apoio governamental é patente – cessão de prédio governamental, abertura no salão nobre da Reitoria da Universidade da Bahia*, estando presentes o *Governador, um Secretário de Estado, o representante do Ministério da Educação, um deputado Estadual* e o *Vice-Reitor da Universidade*. No Congresso Anual em *Julho de 1961*, o *controle da UNE* passa para os *jucistas*. No mês seguinte, *Agosto de 1961*, com a *renúncia de Jânio* e a *polarização das forças contra e pró Goulart*, a *UNE*, ainda em pleno *clima* criado

pela *Carta da Bahia*, se engaja na *Campanha da Legalidade e seu Presidente* vai juntar-se, pessoalmente, em *Porto Alegre*, às lideranças políticas e sindicais que organizavam o movimento (Fétizon, 1986, p. 270).

Com a instituição do *Parlamentarismo*, em 9 de setembro de 1961, viabiliza-se a posse de Goulart que chega à *Presidência da República* quando a *Campanha em Defesa da Escola Pública* agitava todo o país e pressões de todos os lados se abatiam sobre o *Senado* e sobre o *Executivo*. É neste clima de engajamento com reformas em todos os níveis e setores da vida nacional, e quando os estudantes cerravam fileiras em torno de Goulart para implementá-las, que se abate sobre eles e sobre suas entidades representativas a sanção presidencial à lei 4024 que fixava *Diretrizes e Bases para a Educação Nacional* nos termos conservadores das direitas mais reacionárias unidas em torno da *Igreja católica* e dos privatistas. ***Este fato terá uma série de consequências para a vida estudantil.***

Algumas delas devem ser destacadas. A primeira é que a *Reforma Universitária*, que se discutia no bojo das *Reformas de Base* (agrária, tributária, eleitoral, urbana, bancária e universitária) ganha foro e espaço próprios e a *UNE* a encampa. Na verdade, todas essas *Reformas de Base* se interpenetram, se **inter-complementam** se **explicam** e **supõem umas às outras**. Para efeito desta conversa, isolei artificialmente aquilo que diz respeito só à *Reforma Universitária*. Derrotados em sua luta pela *Escola Pública*, os estudantes se voltam mais decidida e diretamente para a discussão de sua própria realidade universitária, mormente porque vários dos dispositivos da lei 4024/61 concernentes ao ensino superior não recebiam assentimento das facções universitárias mais engajadas com a reforma.

A segunda consequência da sanção da lei 4024/61 para o *Movimento Estudantil*, a ser destacada, é que a sequência da

*Campanha desencadeada pelo **Comunicado da Diretoria da UNE**, subsequente à sanção da referida lei (e, por nós, já brevemente abordado), será a clara explicitação **da força e da fragilidade do Movimento Estudantil**.*

Sua *força* se revela, principalmente, num *efeito político de autonomia, imprevisto nos planos do Governo federal que incentivava de múltiplas formas o movimento estudantil (verbas, facilidades de toda ordem, acesso direto de suas lideranças à presidência da República e a seus ministérios, participação em diversos níveis de tomada de decisão)*. Assim procedendo, *contava o governo federal poder usar para seus próprios fins políticos o alcance da ação organizada das entidades estudantis e de suas lideranças*. Ocorre que, *fortalecendo-se com o amplo apoio recebido, o movimento estudantil acaba por escapar ao controle do governo, enveredando por caminhos contrários aos interesses políticos da presidência (este processo ficará claro na greve nacional de 1962 e nos acontecimentos que a precederam)*.

Mas também a *debilidade do movimento estudantil* vai se revelar nessa sequência de fatos. No processo de seu *fortalecimento* vão se explicitar *suas contradições internas* do que resultará que, na medida do *acréscimo de autonomia* se exponham, cada vez mais, *suas faces vulneráveis*.

Com efeito, face ao *descontentamento estudantil* revelado de múltiplas formas após o *comunicado da UNE, em Dezembro de 1961*, o *governo* empreende uma *política de esvaziamento de pressões e de reconquista do apoio estudantil*. Remeto-os, de novo, à minha tese (*Fétizon, 1986*), para o que diz respeito ao processo de *cooptação, ao Encontro no MEC, à Mobilização* que, *contrariando as expectativas do governo*, acaba por ocorrer. Mas tenho que assinalar a *convergência, nesse momento, entre o movimento estudantil e o surgimento do movimento docente organizado, na Universidade*.

Desde o final da *década de 1940*, até o final dos *anos 50*, a *participação de professores universitários no movimento pela reforma universitária fora pequena e tímida*. Sua entrada decidida no movimento *dar-se-ia*, como vimos, no bojo das discussões sobre a escola pública, em suas etapas finais. A partir de 1961 vai-se assistir à entrada em cena de um outro grupo de universitários: o dos **dirigentes**. Estes se empenham, sobretudo, em encampar o debate e redirecionar o movimento. Já no final de 1961 (seis meses após o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, promovido pela UNE e no qual se produzira a Carta da Bahia) reuniu-se em Brasília, com ampla repercussão nos meios universitários e governamentais, o **Simpósio Nacional de Reitores**, convocado e presidido pelo Ministro da Educação (Antonio Oliveira Brito). As Conclusões do Simpósio são reunidas em documento encaminhado pelos Reitores ao Ministro.

O documento dos Reitores consigna duas ordens de medidas concernentes à Reforma Universitária: providências imediatas, de alcance e significado conjuntural e “medidas de longo alcance” – que seriam, de resto, viabilizadoras das primeiras.

Cunha julga perceber nas **recomendações** do documento, três principais objetivos subjacentes a toda a proposta dos Reitores: “a **integração, das Universidades e das escolas superiores isoladas, em sistema**; a **manutenção, senão ampliação, da autonomia dessas instituições** diante do MEC” e a “**cooptação dos estudantes na implementação da reforma do ensino superior**, sob direção da burocracia educacional” (Cunha, 1978, p. 248).

Em fevereiro de 1962, ocorre a instalação de dois órgãos importantes (um dos quais estaria votado a papel de primeiro plano na reforma universitária): o **CFE** e o **Fórum Universitário**. Criado pela lei 4024/61, o CFE (Conselho Federal de Educação) dela recebia poderes e competência muito amplos

no âmbito do ensino superior. Recomendado pelo *Simpósio Nacional de Reitores*, o *Fórum Universitário* tinha competência para receber e integrar as propostas concernentes à reforma universitária providas dos **estudantes**, das **Comissões universitárias**, do CFE, dos **reitores** (ou de qualquer outra procedência). A expectativa do MEC, ao instalá-lo, era a de que, com sua assessoria, tivesse o Ministério condições políticas para tomar **as rédeas da reforma universitária e dirigi-la**. Na realidade, isso **não ocorreria**. Caberia ao CFE esse papel. Na situação de fato, as diferenças manifestadas entre os três grupos cujas propostas o Fórum deveria integrar (CFE, estudantes e Reitores) **eram irreconciliáveis** – notadamente estudantes e reitores – e o órgão não funcionou nem como agilizador nem como mecanismo facilitador da liderança do MEC no processo.

E de novo os remeto à minha tese, para o que diz respeito à *II Semana Nacional de reforma Universitária*, em Curitiba e à *Carta do Paraná* que daí resulta (e deem atenção a esta última, porque nela estão embutidos dois projetos diferentes e contrastantes – porque fundados em dois projetos sociais diferentes – o que a torna (a Carta) problemática.

Cunha faz duas observações importantes sobre a *Carta do Paraná*. A **primeira**: “essas posições não aparecem separadas, uma em cada capítulo, mas se misturam em todos eles.” Embora diversas, eram “posições hegemônicas, tal lugar que ocupam no texto da Carta.” (Cunha, 1978, p. 240-241).

Havia **concordância**, contudo, com respeito a: 1<sup>o</sup> – “atribuição”: da “prioridade da escola pública sobre a particular” (gratuidade e democracia), e do planejamento educacional (ao Estado, com participação dos estudantes): 2<sup>o</sup> – reivindicações de: “supressão dos exames vestibulares” (“barreira discriminatória em termos econômicos”), participação estudantil (com direito a voto) na proporção de 1/3, nos órgãos dirigentes da Universidade

(preferência dada, na representação, aos “*presidentes de diretórios e representantes de cursos e turmas*”; participação estudantil “*em comissões de julgamento dos casos de admissão e promoção de docentes*”; eleição de reitores pelos Conselhos Universitários (o governo faria somente a nomeação); 3<sup>o</sup> – abandono das exigências de: *tempo integral para os estudantes* (porque o momento histórico exigia sua ação fora da escola); *autonomia para a Universidade* (porque poderia ser mal usada nas contratações, no manuseio de verbas, e “na aplicação de penalidades ao estudante – podendo servir até mesmo para discriminá-los”) (Cunha, 1978, p. 240- 241).

A **segunda** observação (feita por Cunha) chama a atenção para “*um certo descolamento entre a cúpula e as bases do Movimento Estudantil*”. A Carta usava, como fecho, *norma estratégica, reproduzida, aliás, em outro trecho, com idênticas palavras: “levar os interesses do meio estudantil aos fins mediatos, atingindo-os pelos imediatos. Só através dos problemas concretos é que a massa universitária poderá compreender as necessidades das transformações que devem ser processadas dentro e fora do âmbito da Universidade”*. Essa norma estratégica contradizia as opiniões de Vieira Pinto (que haviam manifestamente influenciado o II SNE e a Carta do Paraná) “*e de certas lideranças, para quem os estudantes, enquanto categoria, já se constituíam em vanguarda da revolução brasileira. Entretanto, parece que essa norma não foi seguida (...)*” (Cunha, 1978, p. 242).

Com base na *Carta do Paraná* é desencadeada campanha, em âmbito nacional, visando à *Reforma Universitária*. É formada a *UNE Volante*, composta pela *Diretoria da UNE* e por membros do *CPC* (Centro Popular de Cultura – formado por *intelectuais e artistas* que haviam participado da *campanha pelo General Lott à Presidência* e que, desde 1961, se filiara à *UNE*). “Durante meses e começando por Porto Alegre, a *UNE Volante* percorre todas as capitais de Estado, divulgando a *Carta do Paraná* junto

às *bases estaduais*. Consegue-se, com isso, uma ***mobilização sem precedentes*** (gm).” É um momento forte da UNE. Faz reivindicações. A principal delas (e que era, também, um dos pontos capitais da Carta do Paraná) recai sobre a exigência de 1/3 de representação estudantil nos órgãos de gestão universitária – o que implicava a *revogação do artigo 1978 da Lei de Diretrizes e Bases, de 1961*, que deixava a critério dos Estatutos das instituições a forma e a proporção da representação. No final de *junho de 1962*, *esgotava-se o prazo para que as instituições apresentassem ao CFE seus Estatutos adaptados às exigências da LDB*. Temendo que neles fosse consignada uma representação mínima em termos de percentual, ou limitada no que tange ao voto, segundo a natureza das questões, a UNE *fixa o dia 1º de junho (de 1962) como data máxima para o atendimento de suas reivindicações pelo governo federal*. E, nessa data, *baldadas as tentativas governamentais de cooptar as lideranças estudantis deflagra-se o que seria a primeira e, pelo menos até os anos noventa, mais longa greve nacional dos estudantes em todo o País*. Note-se que, em São Paulo, a greve já começara em abril, quando *algumas unidades da USP paralisaram as aulas* por motivos específicos; e em maio, *toda a USP se solidarizava com a greve do Mackenzie* em luta por sua federalização.

Um dos aspectos mais interessantes desta greve é a circunstância de que, *se não interessavam ao governo Goulart nem a greve de estudantes nem reativar no Congresso Nacional debates que levassem à revogação de dispositivos da 4014/61*, muito menos lhe interessava, pela *repressão policial de greve, confrontar-se com os estudantes em todo o país*. A solução encontrada mostrou, não somente *a força que adquirira o movimento estudantil* (bem *a expensas do governo*, conforme vimos), como, também *a sua autonomia* – isto é, que já não era mais possível ao governo usá-lo, ao movimento, como simples

*massa de manobra. O governo federal montará uma bem urdida trama (que, de resto, não funcionou) para conceder aos estudantes as reivindicadas alterações do texto legal sem, para tanto, devolvê-lo ao Congresso. O Conselho de Ministros se avoca função legislativa procurando alterar dispositivos da lei através de sua regulamentação. Era preciso, contudo, assegurar-se legitimidade mediante o apoio do CFE (e, se possível, dos reitores). Havia uma razoável possibilidade de sucesso visto que o próprio presidente do Conselho de Ministros (Brochado da Rocha) e o Ministro do Trabalho (Hermes Lima) eram membros do CFE. Em 25 de julho (1962), o Ministro da Educação (Roberto Lyra) envia mensagem ao CFE, na qual expõe sua intenção de prorrogar o prazo para entrega dos novos estatutos das instituições de ensino superior e de estabelecer as **condições de “participação dos estudantes nos órgãos colegiados”** do ensino superior e “os critérios da adequada proporcionalidade” de sua representação “até o máximo de 1/3” do total de membros – para o que pedia “as normas e as luzes” do CFE. Paralelamente, são convocados, pelo mesmo Ministro, os reitores das Universidades, consultados sobre a questão. Tanto o parecer dos Reitores (Documenta nº 7, set.1962, p. 56) quanto o do CFE são desfavoráveis à manobra do governo, nela detectando uma “limitação à autonomia universitária”. No CFE as discussões são acaloradas e prolongadas. É aprovado o Parecer Abgar Renault (Parecer CFE 165/1962) que questiona a legitimidade da interferência do Conselho de Ministros e a conveniência (e valor educativo) de se deixar o governo constranger por questões violentas e de capitular diante de greves; denuncia as consequências dessa interferência e dessas capitulações para a autonomia universitária e para o princípio de autoridade; e reafirma a necessidade de se limitarem estatutariamente as áreas de competência para o veto estudantil (esta última questão foi objeto de tumultuada discussão, sendo derrotado por um voto*

o *Parecer Péricles Madureira Pinho (Parecer CFE 266/1962)*, contrário à limitação da competência do voto estudantil (*Pareceres 155 e 266/1962 e voto separado: Documenta nº 7, setembro 1962*).

De qualquer forma, a *longa demora* (com o conseqüente *não atendimento das reivindicações*) acabou por *esvaziar o movimento*. A UNE decide voltar às aulas para, com isso, reunir novamente os estudantes e realizar a *re-mobilização*. A solução era uma *arma de dois gumes*, é claro. A UNE o percebeu claramente e, *imediatamente após decretar a volta às aulas* convocou o *Fórum Universitário* (órgão de assessoria do MEC criado em fevereiro de 1962 e que reunia os **Reitores**, o *Diretor do Ensino Superior do MEC* e um representante da UNE). No *Fórum*, diante da *ameaça de volta à greve*, os *Reitores* se comprometeram a recomendar aos respectivos *Conselhos Universitários* o *abono de faltas*. O CFE, contudo, recomenda o *prolongamento do ano letivo* para a reposição das aulas. É a posição adotada.

Em 1963, no *III Seminário Nacional de Reforma Universitária*, em Belo Horizonte, ocorrerá nova *inflexão do Movimento Estudantil*. Tendo *perdido a força de pressão sobre o Executivo*, o movimento *se volta para o Legislativo*. O *III Seminário discute e aprova projetos de emenda à Constituição* e à *lei 4024/61*, e os encaminha ao *Congresso*.

A *meta maior* era a *democratização da Universidade* (acesso e procedimentos internos). Estavam *em causa* a *Constituição* e a *Lei 4024/61*. E entre as *propostas* destaca-se a de um *aumento surpreendentemente grande das atribuições do CFE*.

Ainda em 1963, os *estudantes conseguiram do Ministro Paulo de Tarso*, as alterações no *Fórum Universitário* (entre outras, seus *representantes* passam de 1 membro, para 1/3 dos DCEs – representados por seus respectivos Presidentes, em rodízio (Em 1964 o novo Ministro *alteraria* novamente a *composição do Fórum*).

Entre os *assuntos mais destacados no Movimento de Reforma Universitária* estão ainda: as *idades universitárias*, o *estatuto de ‘Fundação’ para as Universidades* e a *federalização das instituições de ensino superior*.

Contudo, na medida que *crescia em autonomia e poder*, o *Movimento Estudantil* revelava, também, suas *contradições internas* que o conduziram a uma *radicalização ideológica* que nele introduziu *fissuras insuperáveis*.

As *lideranças estudantis* de há muito vinham *comprometidas com as reformas de base*, com a *revolução social*, numa *linha* que era percebida, por outras parcelas do *movimento estudantil universitário*, como *sectária*. A própria visão de *reforma universitária* se fundava em *modelos diferentes de Universidade e de sociedade* (como já se pudera perceber claramente na *Carta do Paraná*, de 1962). Já em *novembro de 1961*, o *Presidente da UNE* e um grupo de *estudantes* participaram, em *Belo Horizonte*, do *I Congresso Brasileiro de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas*, apresentando uma “*tese*” sobre a *reforma agrária*.

Exemplificando a *relação contraditória* entre a *UNE* e o *Estado* – relação que se fazia via *reformas de base* – *Cunha* lembra o *Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social 1961/1965*, que incluía a *reforma agrária*, visando a, além de “*superar certos estrangulamentos do processo de crescimento econômico*”, “*evitar que a massa de camponeses continuasse sendo ‘presa fácil das pregações demagógicas’ (conforme diz a mensagem de Goulart ao Congresso Nacional por ocasião da abertura da sessão legislativa de 1962)*” (*Cunha, 1974, p. 57 e Nota 1*). Segundo *Cunha*, ainda, “*durante o ano de 1962, uma das questões mais abordadas nas reuniões do conselho de representantes e da diretoria da UNE foi a realização de um Congresso Operário-Estudantil-Camponês*” e *Cunha* aí percebe já “*a sectarização (que) se fazia à sombra do Estado que, embora se utilizasse dela para fins de recomposição do poder político, empenhava-se em evitar as consequências*

de seus desdobramentos”. Em contrapartida, sectarização e radicalização **não** eram comuns a todo o movimento estudantil. Isto pode ser visto no episódio do Congresso Continental de Solidariedade a CUBA, previsto para março de 1963, no Rio de Janeiro. “Proibido pelo Governador do Estado, Carlos Lacerda, a diretoria da UNE – sobre quem a revolução cubana exercia um fascínio irresistível – desafiou a proibição e ofereceu sua sede para a reunião dos congressistas. **O governador ordenou o cerco da sede da entidade pela polícia militar, só levantado pelos fuzileiros navais, acionados pelo Presidente da República.** Imediatamente após o sucedido, o Conselho de Representantes da União Metropolitana de Estudantes, cuja sede funcionava no mesmo prédio, condenou o Diretor da UNE (...): ‘a tônica desse Congresso é o sectarismo ideológico que aguçaria a radicalização entre os diversos grupos ideológicos estudantis, comprometendo ainda mais a unidade do movimento universitário brasileiro. É a cisão, quando o momento é de união na luta pelas reformas e pela democracia, que não tolera nem arbitrariedades nem irresponsabilidades’” (Cunha, 1974, p. 59-60).

E chega o racha. “Finalmente, após o Seminário de 1963, a UNE e todo o movimento estudantil racharão”. Enquanto a orientação predominante no Seminário, embora aceitando “até os remédios mais extremos, quando se tornarem necessários”, recomendava antes de mais nada, no “âmbito de cada diretório”, uma ampla discussão da reforma universitária com a inevitável consequência de revolução social, parte, como “vanguarda consciente e letrada do povo”, para a educação deste em vista das mudanças que estavam por vir – “ávidos de transformar o povo analfabeto em eleitor consciente de seus interesses, visando as eleições presidenciais de 1965” (Cunha, 1974, p.59-60).

O resultado, Cunha o vê muito bem: uma **divisão interna** e uma **dispersão de forças** que enfraqueceram o movimento estudantil e a luta pela reforma universitária. “Como esta bandeira

*já estava sendo hasteada pela própria burocracia educacional, a divisão facilitou seu arrebatamento, principalmente após as mudanças políticas de 1964” (Idem; Idem).*

## A Revolução Estudantil e a Contra-Revolução

Até agora me referi ao *Movimento Estudantil* do ponto de vista de sua atividade mais aparente e que até 1964 fora, cada vez mais, predominante – **a orientação e a atuação das esquerdas**. “A ação das direitas, contudo, foi intensa e sua consideração é muito instrutiva para a percepção de seu movimento mais global rumo à **derrubada do populismo e à instauração do regime militar de 1964**. Nesse sentido, o **setor universitário do complexo IBAD/IPES** (Instituto Brasileiro de Ação Democrática / Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) foi particularmente *ativo*.”

“Para a abordagem da *ação estudantil a partir dessa perspectiva*, os arquivos do IPES são de primeira importância – notadamente *atas, correspondência e memorandos do Comitê Diretor (CD) e do Comitê Executivo (CE) do Rio, de São Paulo e Grande São Paulo*. Dreifuss faz um levantamento bastante apurado desses documentos (Dreifuss, 1981, especialmente Cap. VII).

A *ação do complexo IPES/IBAD junto às Universidades* fazia parte de um plano muito mais abrangente que envolvia o **bloqueio** do processo de solidarização das classes operárias, de sindicalização e de mobilização de camponeses, de composição das forças-nacional-reformistas no Congresso, o **apoio** às “clivagens ideológicas de direita na estrutura eclesiástica, a mobilidade das classes médias como massa de manobra e o aliciamento dos setores mais ativos das forças armadas” (então muito divididas) e, finalmente, o *desmantelamento do movimento estudantil*.

Visando a desmantelar, sobretudo, a organização do complexo (especialmente ativo) AP/UNE/UBES/JEC/JUC/

*AMES/UME*, o *IPES* desenvolveu uma bem concertada campanha que envolveu *assistência financeira, técnica e administrativa a entidades, grupos e pessoas, formação de ativistas (inclusive nos USA), envolvimento das eleições estudantis, fundos para publicações, subsídios e orientações para atividades específicas*. Os líderes que mais se envolveram nessas atividades foram o *General Golbery do Couto e Silva, Antonio Gallotti, Duvivier Goulart, Cândido Guinle de Paula Machado, Harold Polland* (entre outros). Os setores mais ativos: o próprio *setor universitário*, é claro, e o *Grupo de Levantamento da Conjuntura*, chefiado pelo *general Golbery do Couto e Silva* que, como tal “*se encarregava pessoalmente da supervisão da campanha da elite orgânica na população estudantil, salvo para assuntos que exigiam um abrangente planejamento estratégico*” (*Dreifuss, 1981, p. 284*).

“Entre os *grupos estudantis patrocinados pelo IPES* (frequentemente com a cobertura do *IBAD*) destacavam-se: a *FJD* (Frente da Juventude Democrática), dirigida pelos ativistas estudantis de direita *Durval Vianna* e *Alain Araújo*; o *GAP* (Grupo de Ação Patriótica), liderado por *Aristóteles Drummond*; o *MAC* (Movimento Anti-Comunista) e o *MED* (Movimento Estudantil Democrático)” (*Dreifuss, 1981, p. 284 e 339, Notas 22 e 23*).

A ação se centrava sobre os estudantes, mas os docentes não eram desconsiderados. Em fins de agosto de 1962 –*IPES CD 21.8.62* – discutia-se a proposta de *Harold Polland*, de organizar-se um comando misto de professores e estudantes, para a *reorientação* da política estudantil após a derrota dos candidatos de direita nas eleições estudantis do Rio, que significaria confusão e desestruturação dos grupos estudantis de direita. Discutia-se, também, a questão de que, face aos resultados mistos das eleições estudantis regionais e nacionais, o movimento contra a *UNE* e as denúncias “*através da mídia não poderiam morrer após as eleições*” (*apud Dreifuss, 1981, p. 339, nota 15*). No caso da Universidade do Brasil, o *IPES* agia através, inclusive, dos mais altos níveis hierárquicos e administrativos.

## Fundação da Universidade de São Paulo

Comecei o capítulo referente à *Fundação da USP*, em minha tese de doutoramento, com o seguinte parágrafo:

*“Em que pese o corro dos irritados que de tempos em tempos lembra ao Estadão que já está na hora da dinastia Mesquita deixar de considerar a USP como sua obra pessoal (e em que pesem minhas próprias discordâncias da linha editorial de O Estado de São Paulo na maioria de suas manifestações sobre a organização, o destino, a política e o desempenho da Universidade de São Paulo”* (observe-se que a tese foi escrita na primeira metade dos anos 80 – e tais observações são válidas precisamente para essa época) *“o fato é que, na medida que alguma coisa possa ser obra de alguém, a Universidade de São Paulo foi obra de Júlio de Mesquita Filho. Mais de Júlio de Mesquita Filho do que de Armando de Salles Oliveira. Este, chefe de Governo, assumiu a responsabilidade do ato político e ‘bancou’ o empreendimento. É o fundador. Mas, aquele, o concebeu e o realizou. É o autor. É claro que se pode dizer de Júlio de Mesquita Filho e da Universidade de São Paulo o mesmo que dizia Durkheim a propósito de Napoleão e da Universidade Francesa do século XIX – a USP ‘não saiu toda feita’ da cabeça de Júlio de Mesquita Filho (mesmo porque, parodiando Ortega, ninguém inventa nada contra trinta séculos de humanidade). A história é a história; e as toneladas de tinta gastas no desenvolvimento da equação homem/história ainda não desvendaram (pelo menos para mim) as respectivas incógnitas. Estava-se, sem dúvida, nos idos dos trinta, numa das muitas encruzilhadas da história brasileira. Acontece que Júlio de Mesquita estava lá e fazia parte da encruzilhada. Se não estivesse, a Universidade de São Paulo seria outra”* (Fétizon, 1986).

Não cabe aqui nos alongarmos sobre *Júlio de Mesquita Filho*. Mas convém lembrar que lutou em 1930 para poupar São

Paulo da invasão sulista; em 1932 e 1937 contra a ditadura e pela constitucionalidade; em 1945 e 1954 pelo encerramento do populismo varguista; em 1964, pela preservação da democracia ameaçada pelo autoritarismo de esquerda, prosperando à sombra da subversão e da corrupção (corrupção daqueles que, na realidade, não eram de esquerda, mas que se aproveitavam de seu momento de organização e força para “*defender*” seus próprios interesses – interesses que nada tinham de esquerdistas...). E lutaria, também, contra os meios da revolução/golpe que ajudara a vencer. Ao longo destas intrincadas peripécias, conheceu a derrota e a vitória, partilhou do poder graças à autoridade de sua pena e do seu jornal, mas, também, sofreu a humilhação do cárcere, o agulhão do confisco, o sacrifício da saúde e as agruras do exílio (*Fétizon, 1986, p. 385*). E foi o autor da *Universidade de São Paulo*.

A *Universidade de São Paulo* será criada em 25 de Janeiro de 1934, pelo então *Interventor Federal em São Paulo, Armando de Salles Oliveira*, nos termos do *Decreto Estadual nº 6283*, resultante do plano elaborado por uma *Comissão* constituída pelo *Governo do Estado* e presidida por *Júlio de Mesquita Filho* e da qual foi relator *Fernando de Azevedo*.

Seus *fins*, e os *pressupostos* em que se fundam, são assim enunciados nos *Consideranda* e no *artº 2º do Decreto* de fundação:

*O doutor Armando de Salles Oliveira, Interventor Federal do Estado de São Paulo, usando das atribuições que lhe confere o decreto federal nº 19398, de 11 de novembro de 1930; e*

*– considerando que a organização e o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística constituem as bases em que se assentam a liberdade e a grandeza de um povo;*

*– considerando que somente por seus institutos de investigação científica, de altos estudos, de cultura livre, desinteressada, pode uma nação moderna adquirir a consciência de si mesma, de seus recursos, de seus destinos;*

– considerando que a formação das classes dirigentes, mormente em países de populações heterogêneas e costumes diversos, estão condicionadas à organização de um aparelho cultural e universitário, que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes;

– considerando que em face do grau de cultura já atingido pelo Estado de São Paulo, com Escolas, Faculdades, Institutos de formação profissional e de investigação científica, é necessário e oportuno elevar a um nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão, decreta a criação da Universidade de São Paulo (...) Art. 2º – São fins da Universidade:

– promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;

– transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito ou sejam úteis à vida;

– formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;

– realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.

Os três principais documentos que, à época, fixaram fins para Universidades reconheceram explicitamente a função política da Universidade. Foram eles: o Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto Federal 19851/35), o Decreto que cria a Universidade do Distrito Federal – UDF (Decreto Municipal 5513/35) e o Decreto que funda a Universidade de São Paulo (decreto Estadual 6283/34).

O primeiro aspecto comum aos três documentos é o reconhecimento da função política da educação. Contudo, é no decreto paulista que esta função é menos explícita. Isto tem sua razão de ser. Se compararmos os termos comedidos do decreto paulista ao tom apaixonado de Júlio de Mesquita, que foi,

*inegavelmente, o grande inspirador e o grande mentor da criação da Universidade de São Paulo, é fácil compreender que não se explicitem no documento legal as motivações maiores: reconquista, por via de hegemonia cultural, da hegemonia política de um Estado esmagado pelo governo revolucionário, alijado da liderança política do país pelo comprometimento de sua liderança econômica abalada pela crise de 1929 (que arrasara a economia cafeeira), vencido pelas armas em 1932. Tão compreensível é, pois, o tom apaixonado de Júlio de Mesquita em seus pronunciamentos e em seus textos, quanto o tom comedido do decreto estadual 6283/34.*

*Já o tom político do Decreto Federal, em 1931, era bem o do ufanismo que anunciava o populismo dos governos getulistas. Era, nos termos do Decreto 19851/31, a Universidade posta a serviço da “grandeza da nação” e do “aperfeiçoamento da humanidade”, pautada pelos “reclamos e necessidades do País e, assim, (...) orientada pelos fatores nacionais de ordem psíquica, social e econômica (...)”, na qual seriam obrigatoriamente realizados, também, os “cursos de extensão universitária, destinados a propagar, em benefício coletivo, a atividade técnica e científica dos institutos universitários”, cursos estes que tinham por objetivo a “difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva”, “solução dos problemas sociais ou a promoção de ideias e princípios que salvaguardem os interesses nacionais” (Decreto Federal 19851/31, art(s) 1º, 2º, 35 e 42). E para que bem próxima ficasse a Universidade dos “altos interesses nacionais”, a Reitoria da URJ que, até 1930, funcionara na Faculdade de Direito, passa, em 1931, para o Ministério da Educação e Saúde. E, bem de acordo com o espírito do decreto e com o ufanismo populista que se instalava, foi o programa anunciado pelo primeiro Reitor (o primeiro de fato, pois o anterior deixa a Reitoria em julho de 1931, para tomar posse no Supremo Tribunal Federal) da URJ reformada em 1931: “Para os efeitos da **cultura**, base essencial da nacionalidade, a Universidade será muito mais popular do*

que doutoral, constituindo-se, não em empório de diplomas, mas em distribuidor de conhecimentos. Cabe-lhe, sem dúvida, preparar os técnicos, mas compete-lhe, além e acima de tudo, educar o povo. O que a Universidade brasileira pensa realizar está projetado nos gráficos demonstrativos de sua possível, embora futura, atividade. Por sua ação social desenvolverá o Museu Social” (previsto nos art. 99 e 110 do Decreto Federal 19851/31) “aparelhamento permanente de educação completa, mediante processos divulgadores aperfeiçoados e vários. Por sua ação desdobra-se na **Universidade Popular**, verdadeira usina de força democrática, pelo apuro intelectual de todo cidadão. O Museu Social é uma exposição metódica de material educativo em permanente e automático exercício. A **Universidade Popular** é uma sucessão de ondas concêntricas, penetrando qualquer distância, difundindo-se com seus recursos pela extensão territorial e pela massa humana. Todas as organizações e diligências do País são subsidiárias da Universidade. Que irá buscar documentos instrutivos e seus veiculadores onde estiverem: para isto apresentando-se os mandatos universitários. **A Nação inteira precisa ser universitária!**” (Programa do Reitor Fernando Magalhães – Revista da Universidade do Rio de Janeiro, série II, nº 1, p. 12 – apud Paim, 1981, p. 68-69). E informa Antonio Paim: “No primeiro ano da nova experiência, a reitoria expediu diversos comunicados à imprensa, abordando estes temas: ação social e cultural da Universidade do Rio de Janeiro; extensão universitária; Universidade Popular; Museu Social e mandatos universitários. Todos preservam o mesmo tom do programa do Reitor. Diz-se ali, por exemplo, que **a extensão universitária deve ter suas raízes na massa do povo**” (Paim, 1981, p. 69). Aliás, estava próximo o dia em que a própria Universidade do Rio de Janeiro seria desmembrada em duas. Na que conservava a denominação, permaneciam as Faculdades de Direito e de Medicina, a Faculdade de Belas Artes e o Instituto

*de Música. Na outra, então denominada Universidade Técnica Federal, ficavam a Escola de Minas de Ouro Preto, a Politécnica, além de outras instituições que se lhe agregavam (Escola Nacional de Química e diversos institutos de pesquisa). A medida atraiu severas críticas, principalmente em nome da Escola Politécnica (devido à ausência continuada de Reitor na Universidade Técnica, nos Diplomas da Escola Politécnica etc. Essa entidade, aliás, vinha bem em continuação do projeto (abortado) do Ministério do Trabalho, já em 1932, de fundar uma Universidade do Trabalho.*

*Os projetos de Júlio de Mesquita Filho (USP) e de Anísio Teixeira (UDF) eram muito mais próximos entre si e estavam, ambos, muito distantes do projeto federal, o qual, se não apresentava nenhuma continuidade em sua execução (indo, antes, mais ou menos às apalpadelas numa série de medidas sem sequência e sem consequência – a não ser de anarquizar ainda mais um ensino superior já suficientemente anarquizado) era muito coerente e conseqüente em relação às metas últimas a que se propunha: a construção, com os diversos segmentos da vida pública, do arcabouço de um regime autoritário e populista.*

*Mantendo, pois, uma diplomática distância do modelo federal – que se lhes impunha em seus princípios gerais –, o modelo paulista e o carioca adotaram um tom discreto no atendimento das exigências federais atinentes à divulgação do conhecimento, expurgando-a de compromisso com a “propagação de ideia que salvaguardem os interesses nacionais” (precursores estes “altos interesses”, na primeira ditadura, do binômio segurança/desenvolvimento que escoraria a segunda). O Decreto paulista limitava-se à “obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes (...)” – o que estava, de resto, bem dentro do projeto de abertura e movimentação das elites. O Decreto municipal de Anísio Teixeira contenta-se com a promoção e o estímulo da cultura em vista do aperfeiçoamento da comunidade brasileira e com a propaganda das “aquisições da ciência e das artes (...) pelos*

*cursos de extensão popular”* – o que estava, também, bem dentro dos  *planos educacionais de Anísio Teixeira* que escolherá, em sua Universidade, a  *“formação do magistério em todos os seus graus”*.

Aí está, também, a  *grande diferença* entre o  *projeto carioca* e o  *paulista*. Se ambos se comprometiam com a  *promoção das ciências, das letras e das artes* como  *meta prioritária das respectivas Universidades*, o projeto de Anísio Teixeira o fazia de  *forma muito mais aberta e muito menos elitista*. Os próprios  *termos* em que são  *enunciados os fins da Universidade* e o  *tratamento* que é dado à  *educação* nos dois projetos, o  *demonstram*.

No  *Decreto Municipal* que cria a  *UDF*, enunciam-se seus  *fins* em termos de  *“promover e estimular a cultura”, “promover as aquisições da ciência”, “formar profissionais e técnicos”, “prover a formação do magistério”* – e  *“encorajar a pesquisa científica”*. Já o  *Instituto de Educação*  *“tem por fim prover a formação do magistério e concorrer, como centro de documentação, para a formação de uma cultura pedagógica nacional”*. Aberta, efetivamente, para a  *educação do povo*, a  *Universidade de Anísio Teixeira* começava por acolher na  *Universidade a formação de educadores em todos os níveis*, e os  *estudos de educação* – a  *“pesquisa”* (diz o art. 4º) em  *educação*.

No  *projeto paulista*, que nascera de  ***clara percepção da natureza educacional do problema político paulista***, a  *Universidade* com a qual se queria  ***realizar o milagre da reconquista da hegemonia política pela conquista da hegemonia cultural, limitava-se a cumprir o mínimo obrigatório em termos federais no que respeita ao sistema de ensino***. Acolhe, a  *Universidade*, o  *Instituto de Educação* somente por sua  *“escola de professores”* – o curso em que recebiam  *formação pedagógica os professores secundários*; e  *alija de seu instituto maior*, aquele  *“propriamente universitário”* (no dizer dos fundadores – a  *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* –  ***os estudos de educação***). Esse proceder, contudo, é bem coerente

com os pressupostos que orientavam o projeto – e o fizeram na estrita *direção das elites pensantes nas quais seriam recrutadas as elites dirigentes*. Mesmo porque, *se assim não fosse, a conjugação dos dois últimos consideranda redundaria numa aberração: só aos mais capazes seria reconhecido o estatuto de homem, de profissional e de cidadão*. De fato, o terceiro considerando declara que *“a formação das classes dirigentes (...) está condicionada à organização de um aparelho cultural e universitário que ofereça oportunidade a todos e processe a seleção dos mais capazes”*; e o considerando seguinte declara, por sua vez, que, *no Estado de São Paulo “é necessário e oportuno elevar a nível universitário a preparação do homem, do profissional e do cidadão” – é precisamente isso: como à Universidade só deverão chegar os mais capazes; e como o homem, o profissional e o cidadão deverão ter formação universitária; então só os que aí chegam têm (ou terão) o estatuto de homem, profissional e cidadão. Absolutamente coerente enquanto estivermos falando de homens, profissionais e cidadãos que deverão prover as elites dirigentes...*

Está clara, *no enunciado dos fins da Universidade de São Paulo, a vocação universalista* da nova instituição. Está claro, também, o seu *compromisso com a pesquisa básica e com a pesquisa aplicada*. E igualmente, com a *difusão cultural e a elevação do nível cultural médio da população*. E, como a *linguagem é inseparável do seu tempo*, nela se trai a *distinção, de influência europeia e ênfase francesa* (muito a gosto do começo do século) entre, *de um lado, o saber desinteressado e os conhecimentos que enriquecem e desenvolvem o espírito e, de outro, os saberes utilitários, os conhecimentos que são úteis à vida* (ah, que falta lhes fez um *Whitehead – todo saber é útil porque o saber é vida e a vida é útil; qualquer saber que o não o seja não será saber – mas um amontoado de ideias inertes*; contudo, não falemos nisso – *Whitehead* ainda não havia chegado entre nós, embora tivesse escrito isso bem antes da fundação da *USP*).

## Os Dois Períodos na História da USP: O Modelo Originário e o Modelo Reformado

Podem-se distinguir, na história da *Universidade de São Paulo*, dois grandes períodos comportando, cada um deles, fases bem distintas. Ao *primeiro*, que se estende de 1934 a 1969, costume chamar *período de vigência do modelo originário*; ao *segundo*, *modelo reformado* – que, iniciando-se com a *reforma universitária* de 1969, se estende até nossos dias.

Sob vigência do *modelo originário* (1934/1969), podem-se distinguir *três fases*. A ***primeira***, indo de 1934 a 1938 e caracterizada pela tenaz tentativa, por parte do *governo do Estado* (num primeiro momento) e da *gestão superior da Universidade*, de se implantar o *modelo originário* em sua forma mais pura. A ***segunda***, indo de 1938 a 1964, inicia-se com a *primeira acomodação de vulto* do modelo da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*, tornada uma escola de *formação profissional* pela criação de sua quarta seção (*Pedagogia*); e é marcado pelo florescimento dos *debates sobre o ensino e a Universidade*, e por uma *modificação significativa na estrutura original* – a introdução de uma *organização departamental* conjugada com o *regime de cátedras*. A ***terceira*** fase se inicia com a imediata *repercussão, no interior da Universidade*, do ***golpe de 1964*** e se estende **até 68/69**, ocasião da promulgação da ***reforma universitária***; caracteriza-se por uma *polarização* entre os grupos que *apoiavam* e os que *rejeitavam* o **novο regime**, por uma alternância de *radicalização e de acomodação*, por *picos de repressão* (em 1964 e 1968), e por uma *Primavera da USP* entre outubro de 68 e abril de 69.

Sob a vigência do ***modelo reformado***, a ***primeira*** fase se inicia com a implantação da ***reforma universitária em 1970*** e se caracteriza pelo ***desmembramento*** da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras* em diversas novas *Unidades*;

pela implantação de um *modelo híbrido* resultante da *aplicação da organização decorrente da reforma à estrutura herdada do modelo originário*; e pela *substituição da repressão por formas acomodadoras de controle ideológico*. Anunciada pelo *primeiro grande protesto público havido desde 1968*, a **segunda** fase se inicia por volta de 1975 quando, então, uma *relativa abertura do regime político* se reflete no interior da vida universitária; e se caracteriza pela *retomada da discussão sobre a Universidade* e pela *organização (ou re-organização) dos movimentos dos setores acadêmicos – estudantes, funcionários e docentes*.

Os objetivos do **modelo originário** (1934/1969) – configurado no Decreto de Fundação (Dec. Est. 6283, de 25.1.34) – já foram enunciados. Repito-os:

*Art. 2º – São fins da Universidade:*

- promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;*
- transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito u sejam úteis à vida;*
- formar especialistas em todos os arnos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística;*
- realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres.*

*Sua composição: dez Unidades de ensino e Pesquisa e uma série de órgãos de apoio.*

*Unidades de Ensino e Pesquisa:*

*Art.3º – Faculdade de Direito (mediante entendimento com o Governo Federal – art. 51)*

- Faculdade de Medicina*
- Faculdade de Farmácia e Odontologia*
- Escola Politécnica*
- Instituto de Educação (‘exclusivamente pela sua Escola de Professores’ – art. 5º)*

- *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*
- *Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais*
- *Escola de Medicina Veterinária*
- *Escola Superior de Agricultura*
- *Escola de Belas Artes*

*(destas, sete já estavam em funcionamento e o Decreto as agregava à Universidade; as três restantes foram criadas no mesmo decreto: Escola de Belas Artes, Instituto de Ciências Econômicas e Comerciais, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – somente esta foi instalada, naquela ocasião)*

*Órgãos de Apoio (art.4º):*

- *Instituto Biológico*
- *Instituto de Higiene*
- *Instituto Butantã*
- *Instituto Agrônomo de Campinas*
- *Instituto Astronômico e Geofísico*
- *Instituto de Radium ‘Dr. Arnaldo Vieira de Carvalho’*
- *Assistência Geral a Psicopatas*
- *Instituto de Pesquisas Tecnológicas (transformação dos gabinetes e Laboratórios da Escola Politécnica)*
- *Museu de Arqueologia e Etnografia (depois ‘Museu Paulista’)*
- *Serviço Florestal*

*e quaisquer outras instituições de caráter técnico e científico do Estado.*

Foi criado, também, o “*Curso Complementar do ensino secundário*”, de dois anos, *anexo à Faculdade de Filosofia* e destinado à preparação dos candidatos para os cursos dessa Faculdade ou de outras Unidades da Universidade.

O *Decreto* cuidou também da *incorporação* ou da *criação* de outros *órgãos de apoio* como *laboratórios, gabinetes, museus e bibliotecas* nas Unidades em que se fizessem necessários, além de *campo de experimentação, e aparelhamento para explorações*

*biológicas, biográficas, geológicas e mineralógicas, terá 1) uma biblioteca central e bibliotecas especializadas e populares; 2) um escritório de intercâmbio nacional e internacional de trabalhos, monografias e publicações periódicas; 3) uma seção de estatística e de arquivo geral; 4) um departamento de publicidade para impressão e distribuição de trabalhos científicos; 5) salões de conferências apropriados para projeções cinematográficas, conferências e demonstrações científicas; uma filмотeca e uma discoteca; um estádio para transmissão de rádio; uma seção de extensão universitária com as respectivas instalações.*

O Título VII tratava do Espírito Universitário, assim dispendo o art. 47: *“Para a criação de um ambiente e uma tradição, de espírito universitário, serão adotados meios de desenvolver o espírito de iniciativa, de trabalho e de pesquisa, a união e solidariedade de professores, auxiliares de ensino e dos antigos e atuais alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos, na defesa da eficiência e do prestígio das instituições universitárias. (...) A aproximação e o convívio dos professores e alunos das diversas Unidades serão promovidas especialmente, a) pela proximidade dos edifícios e construções das vilas universitárias; b) pela centralização administrativa da Universidade, em tudo quanto respeito ao interesse comum; c) pela criação de cursos comuns, que atendam às necessidades de alunos de diferentes Unidades; d) pelo regime de seminários, centro de debates e trabalho em cooperação; e) pela prática de atividades sociais em comum, pelos alunos das diferentes” Unidades; “f) pela organização de sociedades e clubes universitários de estudos, de jogos e de recreação; g) prática habitual de esportes, jogos atléticos e competições de que participem universitários das diversas Unidades” (Fétizon, 1986, p. 400 a 402).*

Como se vê, o atual campus da USP, em São Paulo, que reúne a quase totalidade de suas Unidades de ensino, não poderia jamais esconder o fato de ter sido instalado pela ditadura militar...:

afastado da cidade, nos anos 1960, para isolar efetivamente sua população *contaminada*; e tudo o mais *igualzinho* ao previsto na legislação fundadora ( as escolas bem próximas umas das outras e se interpenetrando por suas instalações comuns, tudo visando à efetividade do convívio de todos – alunos e alunos, professores e professores, professores e alunos dos mais diferentes cursos e das mais diversas Unidades. Um campus de *convivência em que todos conhecem todos e necessariamente se encontram dada a interdependências das instalações*. Tudo certinho, certinho – bem *universitário!* De resto, não foi por acaso que, criado por lei já na década de trinta, e apesar de, por mais de uma vez, se haver cogitado de sua efetiva instalação (o maior problema era a distância das terras reservadas ao *campus* relativamente à cidade – o *campus* seria distante demais e indesejavelmente isolado) não foi por acaso, pois, que, nessas circunstâncias, *somente a ditadura tenha efetivamente implantado as principais construções do campus, aparelhando-o rapidamente para funcionamento e rapidamente iniciando a transferência das unidades (a começar pelas da Maria Antonia – será por quê?)*.

A *autonomia da Universidade é muito mais enfatizada no Decreto paulista do que no Estatuto de 1931 (embora se dê exatamente o inverso quanto à autonomia das Unidades relativamente à administração central)*. O art. 2º do decreto de fundação da USP dispõe que “*a Universidade de São Paulo tem personalidade jurídica, autonomia didática e administrativa, nos termos do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira*”.

*Diferença significativa entre o conjunto dos dois documentos que venho confrontando (Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, e Decreto de fundação da USP, de 1934) e nossos atuais procedimentos, é o sistema de escolha dos Diretores de Unidades. A escolha e a nomeação eram feitas pelo governo*

*(Decreto de fundação da USP, art. 29 combinado com art. 35; Estatuto de 31, art. 27)*. Ainda comparando-os com nossos atuais procedimentos, pode ser lembrado que o *Estatuto de 31* confere muito mais autonomia às Unidades do que o *Decreto paulista*. Neste, como até pelo menos o início do século XXI a autonomia das Unidades é praticamente só de iniciativa. A decisão está toda centralizada na gestão superior da Universidade (Conselho Universitário e Reitor). Assim, à época da fundação, como hoje, a maior ou menor autonomia de fato, das Unidades, depende do maior ou menor poder por elas apropriado. Já no *Estatuto de 31*, por exemplo, o único do art. 26 reza que “a administração dos Institutos de Universidades estaduais e livres e poderá admitir variantes, estabelecidas nos respectivos regulamentos no que respeita à existência do Conselho técnico-administrativo, investidura do diretor e à constituição da congregação” (embora fosse de competência do Conselho Universitário a aprovação dos referidos regulamentos – art. 23, V e VII).

O *Decreto paulista* é completamente omissa quanto ao corpo discente (contrariamente ao *Estatuto de 31* que lhe dedica todo um capítulo e, pelo menos, mais uma dezena de artigos. Na realidade, tudo o que o *decreto de fundação* dispõe quanto ao corpo discente se resume no art. 47, concernente ao *Espírito Universitário* – notadamente as referências à “organização de sociedades e clubes universitários, de estudos, de jogos e de recreação”, à prática de esportes, competições, jogos atléticos e atividades sociais; e no art. 46, que autoriza “os diretores dos diversos institutos” a dispensarem “das taxas de matrícula, cada ano, alunos pobres, de reconhecido merecimento, até o limite máximo fixado pelos respectivos regimentos” (esperemos que estes fossem relativamente generosos...).

Também no que concerne ao corpo docente, o *Decreto da Fundação* é omissa a propósito dos *Auxiliares de Ensino*. Estes são somente enunciados (no cabeçalho do capítulo V, e no art. 37).

Mas *nada se diz* a respeito deles – *contrariamente ao Estatuto de 1931* que regula cada uma das categorias docentes.

Finalmente, e a título de mera curiosidade, é interessante notar que os  *cursos mais longos da Universidade* eram os de *Medicina* e de *Belas Artes* (pintura, escultura, gravura) – *cada um deles com seis anos de duração*.

Resumindo, podemos fixar em *cinco itens a estrutura básica* com que os *fundadores da USP* procuraram dar forma a seu projeto:

*1º – a constituição de um governo comum para toda a Universidade, gozando de grande autonomia em suas relações com a administração pública;*

*2º – a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, como a escola propriamente universitária da USP, destinada a ser, a um tempo o centro dedicado à universalidade ou à totalidade do saber, e o núcleo unificador de toda a Universidade;*

*3º – a realização de cursos gerais (propedêuticos, comuns ou básicos) para todos os alunos da Universidade, a serem progressivamente concentrados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras;*

*4º – a construção da Cidade Universitária e a organização de laboratórios, prédios e equipamentos para uso comum, com ampliação dos contatos e da convivência de mestres e alunos;*

*5º – a contratação de mestres estrangeiros, a fim de iniciar, na Faculdade de Filosofia, fora do estrito regime de cátedras, portanto, o cultivo de estudos ainda não conhecidos no país, bem como implantar uma tradição de pesquisas e altos estudos desinteressados, com a conseqüente formação de um novo quadro de intelectuais e de especialistas de alto nível (Antunha, 1974 p. 95-96).*

Ao compor-se uma *Universidade assim concebida, aproveitando escolas já consolidadas* em sua organização, já *institucionalizadas* em seus procedimentos pelo *reconhecimento*

*interno e externo, compunham-se, também, alguns dos mais duradouros problemas da Universidade que se criava. Está claro que o processo de integração das antigas escolas (notadamente Direito, Medicina, Politécnica e ESALQ) ao conjunto da Universidade e, em especial à sua Faculdade de Filosofia, incorporava uma ambiguidade (em sua ambivalência) fundamental. De um lado, elevar-se ao estatuto de Universidade, na medida em que isto significava um acréscimo de prestígio (e, portanto, de poder), seria fator favorável à produção, por parte daquelas escolas, daquele reconhecimento que a instituição (a Universidade), enquanto lugar de exercício de uma soberania, tem que se garantir da parte de seus membros. De outro lado, a produção desse reconhecimento implicava, para aquelas partes que se integravam (estando elas mesmas institucionalizadas), uma perda de sua própria soberania, o que, por sua vez, significava uma perda de poder (e, portanto, de prestígio). A isto se acrescia a circunstância de que esta integração far-se-ia não somente por via de uma cúpula dirigente, mas – e principalmente – por via de uma nova escola, ela mesma não institucionalizada (lembram-se da antepassada medieval das nossas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a que antes nos referimos? pois é...); o que, evidentemente, introduzia um novo nível de competição no qual o equilíbrio, ainda que instável (indispensável ao funcionamento da instituição), dificilmente poderia ser mantido – face, de um lado, à desigualdade de poder apropriado por cada um dos dois competidores; e, de outro lado, à circunstância de que precisamente o competidor que menor quantidade de poder apropriara (a nova escola), devia competir com todas as demais ao mesmo tempo (dá para lembrar a Faculdade – medieval – das Artes?). Os incidentes havidos entre a Faculdade de Filosofia (apoiada pelo Conselho Universitário) e a **Politécnica**, a Faculdade de **Medicina** e a Faculdade de **Direito** (que marcarão, precisamente o final da primeira fase da vigência do modelo originário) são uma clara ilustração desse processo.*

De tal monta eram *tais dificuldades* que não puderam ser superadas. Em 1984, escrevia **Florestan Fernandes**: “a Universidade de São Paulo representou um **enorme avanço cultural**. Um avanço **tão grande**, que **não foi absorvido até hoje pelas unidades autônomas** que entraram em sua composição, **o que exigiu a mutilação expiativa de seu verdadeiro núcleo dinâmico, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**” (Fernandes, 1984, p. 42).

Como dizem alguns autores, tendo optado por aproveitar as escolas profissionais superiores já existentes, e querendo escapar ao risco de, com isso, *desfigurar a Universidade* numa mera reunião de escolas, os fundadores criaram “uma Universidade dentro da Universidade” – a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Sem dúvida, na prática foi o que aconteceu.

Teoricamente, contudo, o projeto era mais *laborado* do que isso. Nas condições dadas, era *inviável a criação de todos os componentes da Universidade*. São Paulo já contava com escolas superiores (Direito, Medicina, Medicina Veterinária, Agricultura, Politécnica). *Extingui-las* (pelo menos à maioria delas) estava *fora de cogitação*. *Duplicá-las*, criando cursos similares na Universidade, era igualmente *inviável* – já pelo ônus que isso representaria para o Estado, já porque isso implicaria em *concorrer com a tradição, o prestígio e o conseqüente poder das “grandes escolas”*. Optando-se por *incorporá-las à Universidade* que se fundava, concebeu-se a *criação de um mecanismo* que, ao aproveitar esses componentes pré-existentes, *maximizasse seu desempenho, “amarrando-o” a padrões universitários: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Esta garantiria a toda a Universidade a infraestrutura de pesquisa básica a aplicada, de alto nível, e de formação de docentes e pesquisadores* (gente! Olhai a Universidade medieval de novo: a Faculdade das Artes era a mais nova, seus alunos e seus mestres eram os mais jovens, mas quem quer que desejasse ser professor

*em alguma das “grandes”, teria que ter o mestrado em Artes... na Faculdade das Artes... – em tempo: “das Artes”, porque nela se ensinavam e se estudavam as artes liberais, que envolviam a Filosofia, as Ciências, e as Letras... Eita alma endemoninhada, sô! Passam os séculos, passam as pessoas, passam as coisas, e você pensa que ela também passou – mas ela está lá, animando tudo o que se faz e se diz, a tal da Universidade – e, provavelmente, animando também o que fazemos e dizemos nós, os que nos fizemos universitários – quem mandou!). Bem, retomemos a frase abandonada: a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras garantiria a toda a Universidade a infra-estrutura de pesquisa básica a aplicada, de alto nível, e de formação de docentes e pesquisadores, bem como a integração dos cursos e das atividades acadêmicas.*

*Decorreram, desse esquema, duas consequências importantes a serem consideradas no esboço histórico da Universidade de São Paulo: em primeiro lugar, daí decorreu que é impossível separar, ao longo de toda a vigência do modelo originário da USP (1934/1969), a história da Universidade de São Paulo da de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; e, em segundo lugar, que o maior ou menor sucesso na implantação do modelo originário da USP dependia **irremediavelmente** do maior ou menor **sucesso** na implantação da **Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras**.*

*Ora, na medida em que esta última jamais pode implantar-se nos termos em que fora concebida, **o próprio modelo originário da USP jamais se implantou**.*

*Antes de passarmos à breve descrição das **vicissitudes por que passou**, em seu desenvolvimento e das sucessivas **transformações** e **acomodações** por que passou seu modelo, desde a **forma originariamente concebida** até sua **configuração atual**, cumpre fazer *duas observações*.*

*A primeira é a de que, **quando digo que o modelo originário jamais se implantou**, não estou supondo, em*

nenhum momento, **que pudesse ocorrer de outra forma**. O próprio de um modelo é não implantar-se. Entre o **modelo** e a **configuração real** medeia, necessariamente, a **distância que vai do estático ao dinâmico** (ou do dado ao processo).

Em *segundo lugar*, cumpre notar que o fato de ter sido a USP um *caso especial* do chamado modelo brasileiro (expresso no *Estatuto das Universidades Brasileiras*, de 1931) não configura simplesmente uma “*variante paulista*” – como passou a ser conhecida a solução adotada por São Paulo. A *variante paulista* expressa uma das muitas posições existentes, face à questão da *Universidade*. Não havia consenso algum com respeito à *Universidade* desejável (nem, de resto, quanto a *ser, a própria Universidade, desejável*). A **variante paulista** expressa, no fundo, *as duas únicas unanimidades* reveladas no decorrer dos *debates paulistas*: a de que as *soluções* deveriam ser *regionais e locais* (nada de modelos nacionais); e a de que a *Universidade* devia voltar-se para sua *realidade próxima* – “*pensar o Brasil*” –, pensar os problemas do seu meio nacional, regional e local.

O *modelo originário da USP* refletirá essas duas tendências que *se retrairão drasticamente nas épocas de endurecimento do regime político, e reaparecerão com picos de ênfase ciclicamente*.

As palavras de *Júlio de Mesquita Filho* e de *Armando de Salles Oliveira* ilustram o espírito do modelo originário da USP: “*as Universidades têm o objetivo de cultivar as ciências, ajudar o progresso do espírito humano e dar às sociedades elementos para renovação incessante de seus quadros científicos, técnicos e políticos*”, são “*o próprio cérebro da nacionalidade, o centro regulador de toda sua vida psíquica*.” A de São Paulo vinha como parte “*de uma vigorosa política educacional*”, único meio de se “*evitar a catástrofe final*” (Fétizon, 1986, p. 416-417).

## O Modelo Originário e a FFCL

A **primeira fase** do modelo originário vai de 1934 a 1938. É marcada pelas sucessivas e reiteradas **tentativas de se implantar o projeto dos fundadores** – a variante paulista do modelo instituído pelo *Estatuto das Universidades Brasileiras*, em 1931.

*Todas essas tentativas, de uma forma ou de outra, se ligam à implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, tal como fora concebida: um centro de altos estudos de caráter desinteressado, voltado para a universalidade do saber e com alto nível de desempenho. Ela deveria garantir a investigação básica, os cursos gerais (propedêuticos, comuns ou básicos) e o apoio à formação dos docentes de toda a Universidade.*

Resultado: o maior problema imediato de sua fundação foi montar seu corpo docente. Duas alternativas: ou enviar estudantes nossos para estudarem na Europa e, depois, preencherem o quadro docente da FFCL, ou contratarem-se professores estrangeiros que aqui formariam uma nova geração de estudiosos da qual sairia o primeiro corpo docente nacional daquela Faculdade. Seria a chamada *moratória de cátedra* (de **início** não haveria *catedráticos* – haveria somente *professores contratados* por um determinado tempo). Os *professores estrangeiros* deveriam *ministrar aulas e conduzir pesquisas* compatíveis com a *necessidade de formação de nossos futuros docentes e pesquisadores*. Esta segunda solução foi a escolhida. Observe-se que a USP não foi a criadora desse sistema. Arnaldo Vieira de Carvalho já a dotara para a criação da Faculdade de Medicina de São Paulo (que depois se incorporaria à USP). As cadeiras de *Anatomia, Fisiologia, Microbiologia, Parasitologia, Histologia e Patologia Geral* se instalaram regidas por *Alfonso Bovero* (fisiologia), *Brumpt* (parasitologista), *Carini* (microbiologia) *Darling* e *Smilia* (higienistas) – entre outros.

*Duas circunstâncias garantiram o sucesso do sistema escolhido. A primeira delas foi a competência daquele a quem se confiou a tarefa de operar as contratações, na Europa – Teodoro Ramos, catedrático da Politécnica. Já se distinguira nos trabalhos de montagem do modelo originário, da USP, e seria o primeiro Diretor de seu instituto fundamental, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Na Europa, Teodoro Ramos entrou em contato direto com os governos da Alemanha, da Itália e da França. Os dois últimos concordaram com as condições a serem oferecidas aos contratados pela USP: que conservassem todas as vantagens e todos os direitos de seus respectivos cargos em sua terra natal, inclusive remuneração e contagem de tempo de serviço durante a vigência do contrato. Estas eram condições extremamente importantes para a contratação, pois também esta obedecia a um critério todo especial: não contratar ‘gros bonets’ – a expressão era de Georges Dumas, professor francês já em exercício na Universidade brasileira, e que defendeu seu ponto de vista quanto ao critério para as contratações: os ‘gros bonets’, argumentou, estariam muito mais preocupados com sua própria carreira e seus projetos pessoais em andamento, do que com o projeto brasileiro. Seria preciso contratar jovens profissionais com grande potencial intelectual e acadêmico, que estivessem iniciando sua carreira universitária e para quem a experiência de trabalhar na implantação dos procedimentos em uma Universidade que se criava num país distante e totalmente diferenciado de seus respectivos países fosse um atrativo e uma garantia de comprometimento com a tarefa e de crescimento do saber e na carreira – e que pudessem desenvolvê-la através de projetos concernentes à realidade brasileira e da experiência intelectual e humana “que representava a implantação de uma autêntica universidade na realidade paulista.” (Rapidamente: Georges Dumas já estava de há muito comprometido com os*

*problemas do desenvolvimento do ensino no Brasil – notadamente com a questão da formação de professores, em todos os níveis) (Antunha, 1974, p.106-107).*

Assim foi feito. *E deu certo: para os contratados (depoimentos importantes foram dados por professores então contratados, e que compareceram às comemorações dos 45 e dos 50 anos da USP (1979 e 1984); e deu certo para a USP – o vulto e a qualidade dos trabalhos desenvolvidos, trabalhos que marcaram toda uma nova geração de estudiosos e pesquisadores brasileiros. A título de exemplo podem-se lembrar os filões abertos pelos dois Bastide, por Levy-Strauss, Lambert, Monbeig, Wathagin – entre outros.*

Também o *critério das nacionalidades*, para efeito da contratação dos professores estrangeiros, foi *estrito e rigoroso*. Estávamos em 1933. Nazismo e Fascismo estavam *firmemente instalados na Europa* (e o fascismo, à época, tinha repercussão bastante grande na colônia italiana paulista). O critério adotado foi, então: alemães e italianos só seriam contratados para as *ciências exatas e experimentais*; as *ciências humanas*, muito mais vulneráveis às várias ideologias enquanto *critérios de avaliação e interpretação da realidade humana e social*, ficariam com os franceses. A fala de Júlio de Mesquita Filho, na aula inaugural da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto (em 21 de março de 1958), relata bem o estabelecimento de tais critérios, enquanto parte que foi – e importante – em seu estabelecimento (Antunha, 1974, p. 45, 46 e Nota 34).

Esta **primeira fase** da vigência do modelo originário (1934 a 1938) foi decisiva para a caracterização da Universidade de São Paulo tal como hoje é: tanto no que concerne a suas maiores qualidades quanto a seus maiores defeitos.

*Duas ordens de dificuldades* (a que eu chamo conjunturais e estruturais) aparecem na instalação do modelo originário: as

**conjunturais**, decorrentes da *conjuntura* (sobretudo *política*) da época; e as **estruturais**, decorrentes da *própria estrutura do modelo proposto*. Essas *dificuldades afetam o modelo originário* sobretudo no nível dos *princípios* que o haviam inspirado. As *estruturais* atingiram, sobretudo, os *princípios de universalidade, excelência e integração*. As *conjunturais* comprometeram a *autonomia* (comprometimento que se fez sentir pelas décadas seguintes, com fluxos e refluxos). São *duas ordens de dificuldades* que, evidentemente, *interagem* (tratei-as separadamente, em minha tese, por uma questão de comodidade da exposição – remeto novamente a ela: *Fétizon, 1986, p. 424 a 457*).

Embora não tenha tempo de abordá-las, conto-lhes, contudo, um *incidente* que pode bem *exemplificar* a questão (e, no caso, trata-se de uma *dificuldade* de ordem *conjuntural*) – é *um incidente* que, de certa forma, se coloca *entre as duas ordens de dificuldade* e que *reflete* bem, de um lado, *uma atitude hostil fundada em dissensões políticas*, cultivadas em certas esferas paulistas *contra a obra que levava a marca de Júlio de Mesquita Filho e de Armando de Salles Oliveira*; e, de outro, *reflete o ânimo adverso* cultivado nas “*grandes escolas*” *contra o modelo universitário* que se *procurava implantar*. O *incidente* envolve *um jornal* (o *Correio Paulistano*), politicamente *contrário* aos *Mesquita* e que *não poupava críticas à Universidade que se implantava*; e *um de seus redatores* (redator chefe?) que vinha (enquanto aluno), da Faculdade de *Direito* (uma das *três grandes*) e que seria, mais tarde, um de seus vultos mais destacados – o futuro catedrático *Luiz Antonio da Gama e Silva* (ironicamente o *primeiro reitor reconduzido consecutivamente* ao cargo na *Universidade de São Paulo*). Em 1936, o *Conselho Universitário da USP concede a Armando de Salles Oliveira, Júlio de Mesquita Filho e Cristiano Altenfelder Silva* (o *Secretário da Educação de Armando Salles* que, com ele, assinara o *Decreto de fundação da USP*), o título de *Doutor Honoris Causa* (*Júlio de Mesquita o*

*devolveria em 1955). Gama e Silva publica, no Correio Paulistano, artigo assinado no qual, sob o título “A Casa das Três Meninas”, ataca e ironiza a Universidade de São Paulo. Esse era o título de uma opereta ligeira, então muito popular em São Paulo. No artigo, a “Casa”, era a Universidade e as “três meninas” eram Armando Salles, Júlio Mesquita e Cristiano Altenfelder. Precisamente trinta anos depois, em 1966, Gama e Silva faria todas as manobras políticas a seu alcance para ser reconduzido à reitoria da Casa das três meninas – provavelmente para acabar com a sua demolição, iniciada na primeira gestão. Não conseguiria – a demolição; porque para a reeleição as manobras foram suficientes.*

*No ano seguinte um outro incidente sério pode bem exemplificar um dos problemas estruturais enfrentados pela nova Universidade. Em 1937, dois dos professores estrangeiros contratados para a Faculdade de Filosofia (Gleb Wataghin, de Física, e Luigi Fontapié, de Cálculo) deveriam ministrar os cursos comuns dessas disciplinas aos alunos da Faculdade de Filosofia e da Politécnica. Como a Filosofia não tivesse ainda instalações próprias, as aulas seriam ministradas na Politécnica – tão logo se iniciaram, começou a crise. Politécnicos (alunos e professores) não aceitavam a presença dos ‘filósofos’ em suas instalações. E as agressões que os ‘intrusos’ sofriam acabaram com sua expulsão (dos professores e alunos da Filosofia) a pontapés e a cadeiradas... (de alunos e professores da Politécnica).*

*Estavam encerradas, com este incidente, “a primeira crise da USP e, com ela, as tentativas de se instituir a integração da Universidade – tentativas que só seriam retomadas na década de 1950. O modelo originário estava definitivamente abandonado. E isto o perceberam claramente os fundadores e a primeira geração da USP” (Fétizon, 1986, p. 423, 424, 432 e 445).*

*A **segunda fase** de vigência do modelo originário vai de 1939 a 1964. Desde sua fundação a USP lutou pela conquista de autonomia.*

De 1934 a 1947 a USP teve seis Reitores: *Reinaldo Porchat* (da Faculdade de *Direito*), de 1934 a 37; *Lúcio Rodrigues* (para nós: o avô do professor *Villalobos*), da *Escola Politécnica*, de 1937 a 38; *Domingos Rubião Alves Meira* (da Faculdade de *Medicina*), de 1938 a 41; *Jorge Americano* (da Faculdade de *Direito*), de 1941 a 46; *Antonio de Almeida Prado* (da Faculdade de *Medicina*), em 1946; *Bendito Montenegro* (da Faculdade de *Medicina*) é nomeado em 1947. *Reitoria*, nessa época, era cargo de confiança do governador, que escolhia e nomeava o Reitor. Os Reitores do período mencionado não foram exonerados ao bel prazer do governador. Cinco deles se exoneraram – seja em protesto contra a invasão da autonomia universitária, seja por discordância com atitudes do governador, que consideravam incompatíveis com a dignidade da Universidade. O primeiro deles, *Reinaldo Porchat*, demitiu-se por discordar do golpe de 10 de novembro de 1937 – o Estado Novo, de Vargas. O segundo, *Lúcio Rodrigues*, por ter o governador (*Adhemar de Barros*) descumprido o compromisso assumido quanto à contratação de professor estrangeiro aprovada pela Reitoria (de resto, o Diretor da Faculdade de Filosofia, *Alexandre Correia* demitiu-se assim que leu no Diário Oficial a recusa da contratação). O terceiro, *Rubião Meira*, demitiu-se na mudança de governo. O quarto, *Jorge Americano*, por desavenças de trabalho, com o governo. O quinto, *Almeida Prado*, já declarara, ao ser nomeado, que só permaneceria até a troca de governo e, candidatando-se ao governo do Estado, demitiu-se.

Como disse *Jorge Americano*, “o erro estava em considerar-se o Reitor homem de confiança do Governo e não da Universidade que o deveria eleger” (*Jorge Americano apud Fétizon, 1986, p.458 a 460*).

A autonomia legal só será conquistada pela USP com a conquista, em 1962, do estatuto de *autarquia de regime especial*. Não é de estudante revolucionário, nem de jovem docente da

esquerda dos anos 1950/60, a transcrição que segue. É do Professor *Jorge Americano*, ex-Diretor da Faculdade de Direito e ex-Reitor da USP: “O regime de **livre nomeação de diretores pelo governo**, trouxe **outros incidentes** (...). Cada diretor nomeado, principalmente na **Faculdade de Direito**, era considerado pelos alunos um preposto da ditadura, e todas as ocasiões eram aproveitadas pelos estudantes para manifestarem o seu repúdio às instituições políticas, refletindo-se os fatos em desperdício de Diretores e em desordem do regime didático” (O Diretor da Faculdade de Direito, à época, era ele mesmo, Jorge Americano).

À vista disso, instituiu-se em 1944 a praxe de fazer eleger os diretores em lista plurinominal, de onde o governador faria a escolha.

A ausência de autonomia administrativa também criava dificuldades. Sucediavam-se as greves de estudantes, de caráter político, e as medidas eram tomadas pelo governo, sem audiência da reitoria. Um tiroteio nas ruas, contra os estudantes, em 1942, ocasionou o pedido de exoneração do Reitor e de todos os diretores, que foi negado pelo governo, sob compromisso deste, de dar autonomia à Universidade.

A autonomia, tal como foi entendida, consistiu apenas no desligamento da Universidade da Secretaria de Educação, em fevereiro de 1944, conferindo-se ao Reitor a efetiva autoridade sobre os diretores das Faculdades, subordinado, ele, diretamente ao chefe do governo.

Entretanto, o governo, em fins de 1945, pretendeu impor a **substituição do diretor da Faculdade de Filosofia** (era o professor André Dreyfus), o que ocasionou novo pedido de **exoneração coletiva do Reitor** (era Jorge Americano) e de **todos os Diretores**. Diante da reação, o **governo** voltou atrás e concedeu, por lei de 1946, o princípio eletivo binominal na escolha dos Diretores, e dos dois nomes o governo faria a nomeação.

*Em fins de 1945 – propõe o Conselho Universitário a criação de uma Faculdade de Ciências Econômicas. (Nesse mesmo ano, por proposta do Conselho Universitário, transforma-se o Instituto de Higiene anexo à Faculdade de Medicina, em Faculdade de Higiene e Saúde Pública), o que o governo realizou por lei de 16 de janeiro de 1946; porém, modificando o projeto de modo a atribuir a si próprio as primeiras nomeações de professores.*

*Protestos sucessivos, da Escola Politécnica e do Conselho Universitário, provocam uma resposta agressiva do governo que deu em resultado a renúncia do Reitor (ainda Jorge Americano) e de todo o Conselho Universitário e greve de todos os estudantes. Forçado pelos acontecimentos, o governo deu satisfação, mas, recomposto o Conselho Universitário, foi substituído o Reitor, cargo que, sendo de livre nomeação, é considerado de confiança do governo (Jorge Americano apud Fétizon, 1986, p. 461, 462).*

*E por aí afora. Foi, efetivamente, uma década, a de 1940, de fixação e consolidação dos alicerces das lutas da Universidade.*

*No começo da década de 1940 extinguiu-se a moratória de cátedra. A razão óbvia seria a guerra de 1939, com a qual cessavam os entendimentos normais com os governos europeus. Mas houve outras – mais ou menos ocultas. O governo do Estado não estava disposto a dar continuidade ao programa das missões estrangeiras (alteração das condições de trabalho, rescisão de contratos, recusa de novas contratações ou de recontração daqueles que já estavam em exercício, descumprimento das condições de contratuais de trabalho etc.).*

*Depoimentos da época (ou sobre ela) falam de uma “precoce corrida às cátedras”, à qual se ligariam interesses políticos e particulares alheios aos da Universidade. Roque Spencer Maciel de Barros, como orador da turma de 1949, da Faculdade de Filosofia, critica veementemente o precoce e indevido preenchimento das cátedras. E João Eduardo Rodrigues Villalobos, em depoimento de 1978, a cataloga entre as causas subjacentes ao desmembramento*

*da mesma Faculdade de Filosofia, em 1969. Se este é um aspecto negativo dos anos quarenta, o saldo da década é muito positivo. Quando comparados aos anos trepidantes das décadas cinquenta/sessenta, os anos quarenta poderão parecer acomodados, e o ambiente da Universidade, mais do que provinciano, paroquial. Examinados os fatos mais de perto, percebemos que a efervescência dos anos cinquenta não foi nem casual, nem desvinculada do que se passava sob a aparente tranquilidade da década anterior. Dois estudiosos da USP – Heládio Antunha e Florestan Fernandes –, cujos referenciais teóricos e ideológicos fariam supor apreciações da Universidade bem diversas entre si, estão de acordo nesse particular. O clima e os eventos dos anos cinquenta e sessenta, na USP, são resultado, em grande parte, do clima e das condições dos anos quarenta e, muito especialmente, do que foram os anos quarenta na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Bem ou mal, repelida para o interior difuso de seu próprio intramuros, e esparramada por toda a cidade, penosamente construindo-se de dentro para fora, a jovem Faculdade de Filosofia levedou a Universidade inteira. Afinal, ela acabava por cumprir – por outros caminhos – a função ‘universitária’ que lhe haviam reservado os fundadores.*

*É nos anos quarenta que se gestam as inquietações que iriam explodir, em meados dos anos sessenta, no chamado Movimento da Reforma Universitária (vale a pena ler Florestan Fernandes a respeito. Sobre os anos quarenta e seu peso sobre os sessenta, leiam, pelo menos, as páginas 76 a 83).*

## **Anos cinquenta e sessenta**

*Na década de cinquenta e nos primeiros anos sessenta, ocorreram várias mudanças na USP, as quais, além de serem interligadas, ligam-se, também, ao clima instalado, em todo o meio universitário, com a Campanha em Defesa da Escola*

*Pública e com o Movimento pela Reforma Universitária. Segundo já constatamos anteriormente, neste último embutia-se um projeto de modernização no qual se imbricavam as propostas estudantis e aquelas advindas dos mais diferentes setores do Estado.*

*É fruto do projeto de **modernização** a criação de uma série de entidades voltadas para a dinamização da pesquisa. O ITA (Instituto Técnico da Aeronáutica) é uma delas (sua criação já está prevista no Relatório Smith, aprovado em fins de 1945); o CBPF (Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas) é de 1949; o CNPq (Centro Nacional de Pesquisa) e diversos Institutos por ele fundados, a começar pelo Instituto de Energia Atômica; a CAPES, em 1951; a COSUPI (Comissão Supervisora do Plano dos Institutos, em 1958 (incorporada logo, a seguir, à CAPES) – e outras mais. Frutos desse mesmo projeto de modernização seriam a Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, da USP (Zeferino Vaz) e a UnB (Darcy Ribeiro).*

*Era um projeto de modernização que vinha, de há muito, no bojo da industrialização acelerada (dependendo da posse de tecnologia avançada e de eficiência técnica), a qual, por sua vez, e em sua origem, só combinava com as aspirações nacionalistas de autonomia tecnológica, política e econômica do país.*

*No caso da USP, provavelmente as duas principais mudanças ocorridas entre 1950 e 1960, terão sido a criação da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, em 1951/52, e a introdução, em 1962, da departamentalização (ainda amarrada ao instituto constitucional da cátedra vitalícia).*

*No que tange à Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, o projeto era dos mais inovadores e, confiada a Zeferino Vaz a direção da nova escola, implanta-se uma Faculdade de Medicina em padrões verdadeiramente revolucionários no país. Esse caráter inovador marcará, aliás, todo o desempenho de seu corpo docente nas discussões que movimentarão a Universidade*

*de São Paulo em torno da reforma universitária em geral e de reestruturação da USP em particular. São suas inovações:*

- nova concepção de ensino médico;*
- embora se conserve a cátedra (disposição constitucional), a ela se associa o sistema de departamentos e organizado de tal forma que se reduz sensivelmente o número de catedráticos (Cunha estima que as demais faculdades de medicina, na época, funcionavam com 35 a 40 catedráticos, enquanto Ribeirão Preto não institui mais do que 18 ou 20 cátedras);*
- totalmente inédito, institui-se o tempo integral para todos os professores;*
- ensino e pesquisa necessariamente integrados em todas as disciplinas e em todos os departamentos;*
- mudanças importantes nas cargas horárias das disciplinas;*
- ênfases do curso deslocadas para medicina preventiva, medicina do trabalho e psicologia médica;*
- regime semestral (nisto, as duas faculdades de medicina da USP são pioneiras: a de Pinheiros já o instituíra para uma parte dos professores na década de vinte (requisito da Fundação Rockefeller);*
- ênfase na atividade prática em laboratórios, ambulatórios e hospitais.*

Isto tudo e a *hábil gestão* de Zeferino Vaz atraíram para a *Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto apoio internacional* (a *Fundação Rockefeller*, entre outras, faz grandes doações. Seus Congressos têm ampla repercussão internacional – e por aí vai). Tudo isso *influenciará a USP* como um todo (por exemplo, a *adoção do sistema departamental* – embora a ideia não fosse nova; *Álvaro Osório de Almeida* já em 1929 a defendia. E *Amoroso Costa*, na *ABE* e na *ABC*, em 1927). Em 1962, na *USP*, com a *reforma dos Estatutos*, é feito o *primeiro ensaio geral* de

*departamentalização, ainda de caráter facultativo (uma ideia que, de resto, jamais chegou a ser digerida pelos partidários da cátedra) (Fétizon, 1986, p. 463 a 479).*

Outros assuntos que marcaram o processo de modernização, nas décadas de 1950 e 1960, foram: a federalização; o estatuto de fundação para as Universidades públicas; e as cidades universitárias.

As questões da federalização e do estatuto de fundação para as universidades públicas não tiveram grande repercussão na USP. A condição de autarquia estadual foi sempre considerada, na Universidade de São Paulo, a que melhor atende a seus interesses. Já a questão das cidades universitárias foi momentosa. O aspecto segregacionista e desagregado do campus do Butantã – Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira – foi duramente denunciado. Em 10 de maio de 1952, o jornal *O Estado de São Paulo* publicou um *Manifesto ao Povo e ao Governo*, redigido por Fernando de Azevedo e co-assinado pelos então sobreviventes da Comissão que, em 1954, fora encarregada da organização da USP. O *Manifesto* repudiava o estilo arquitetônico que contrariava o projeto dos fundadores (neste se previa um estilo único, fundado em nossas tradições ibéricas e vinculado a nossas raízes culturais). Denunciava a concepção subjacente ao plano urbanístico que espalhava os edifícios pelo campus, sem comunicação entre eles, pouco acessíveis, impossibilitando mesmo qualquer tentativa de instalação de cursos comuns a diversas unidades. Mais ainda, denunciava a pulverização da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, desmembrada física e espiritualmente pelo campus – ela que deveria ser o organismo integrador da Universidade. O *Manifesto dos fundadores* era profético por relação a 1969 quando, então, definitivamente se extinguiria e se pulverizaria o velho sonho ‘**universitário**’ dos fundadores. E fazia muito sentido, se se atentar para a preocupação com o ‘**espírito universitário**’ que merecera um longo artigo

(art.47) no decreto de fundação, artigo em cujo parágrafo único se estipulava: “A aproximação e o convívio dos professores e alunos das diversas Faculdades, Escolas ou Institutos serão promovidos especialmente: a) pela proximidade dos edifícios e construções das vilas universitárias (...)”.

## A Universidade Contemporânea

A *Universidade contemporânea* é uma organização tipicamente *burocrática, complexa e altamente diferenciada internamente*, caracterizada por uma nítida *divisão do trabalho* cuja intensa especialização no *plano acadêmico* não encontra necessariamente contrapartida no *plano administrativo*.

A atual *posição da Universidade brasileira* no contexto *social e político* do Brasil é fruto, basicamente, do *modelo econômico* implantado no país, sobretudo, a partir da *década de 1950*, com seus reflexos sobre o *modo de ascensão social*, resultando, no que concerne à *própria Universidade*, em duas *ordens de expectativas*:

- as do *poder público* e dos grupos que o representam e a seus respectivos interesses; e
- as das *diferenciadas classes médias* e dos estratos superiores das *classes populares*.

Na *USP*, a *reforma universitária* de 1969 representa a *resolução conjuntural* de um tríplice confronto de *interesses*:

- os do *poder público* numa conjuntura político- econômica desenvolvimentista;
- os das *classes médias e populares* em busca de *êxito social*;
- os dos *grupos internos da Universidade* em busca de *garantias* para a *conservação ou para a conquista do poder interno*, com o *respaldo* do *poder público política e militarmente fortalecido no regime de exceção*.

Dez anos depois, a partir de **1979**, a conjuntura nacional alterou as condições de operação do modelo universitário instituído em 1969 – e, na acomodação da Universidade à nova conjuntura, emergem e (ou) se explicitam interesses novamente opostos e mutuamente excludentes, que podemos reunir em duas amplas configurações:

1<sup>a</sup> – os numerosos grupos que formam a coletividade universitária, momentaneamente compostos numa união de forças em torno de algumas reivindicações de ordem geral, dentre as quais se destacam:

- **democratização** da universidade,
- **autonomia** da universidade,
- **revisão** da universidade (estatutos, carreira, cursos etc.),
- **ensino público gratuito**,
- **mais verbas** para a universidade, entre outras.

Sob esta união de forças se acoberta a disputa pelo poder, disputa que, por sua vez, ganha relevância face à carreira universitária instituída pela reforma de 1969. Os níveis da carreira, originalmente, se limitavam a dois, assistente e catedrático. Entre eles, porém, ao longo do tempo se haviam esgueirado e instalado categorias fantasiosas, para dar vazão ao represamento, no primeiro degrau, dos novos na carreira. A reforma de 1969 reduz para seis os níveis da carreira (MS.1 a MS.6).

2<sup>a</sup> – os grupos internos que, de fato, detiveram o poder a partir de 1969, interessados, dez anos depois, em recompor seu nível de influência corroído internamente pela concorrência de novas ordens de interesse mais ou menos explicitados (ordens e interesses) no contexto da nova conjuntura social e universitária, e a descoberto de respaldo externo na nova conjuntura política (começava a pintar a abertura).

No parágrafo anterior referi-me a categorias fantasiosas introduzidas para eludir o represamento no primeiro degrau

da carreira. Para mencionar apenas alguns *disparates*: entre o **Assistente** e o **Catedrático**, já no começo da década de 1940, aparece o *Livre Docente* que, por muito tempo, não tem uma clara definição enquanto categoria profissional; mas, além dele, aparecem, em seguida, *categorias absolutamente esdrúxulas*, como os **professores de aula**, **professores de disciplina** e outras mais, dos quais, alguns, “*tenderam a tornar-se independentes e a consolidar a sua ‘propriedade’ particular, passando a funcionar como verdadeiros ‘catedráticos-mirins’ (no dizer do Conselheiro Maurício Rocha e Silva, do CFE)*” (Antunha, 1974, p.142). Ao longo da década de 1960, antes da reforma de 1969, observou-se cada vez maior indefinição e arbitrariedade de critérios na organização das categorias docentes da USP. O número total de professores catedráticos flutuava, nesse período, por volta de 250, isto é, cerca de 10% do total de docentes da Universidade e no mesmo período existiam, pelo menos, 14 categorias docentes, as quais não correspondiam a reais diferenças nas funções exercidas e nos serviços prestados, nem nos títulos acadêmicos de que eram portadores seus membros. Heládio Antunha (1974, p. 172) apresenta um quadro com a distribuição de treze dessas categorias nos anos 1967, 68 e 69. Justamente a categoria *Livre Docente*, a única fora a dos *Catedráticos* cuja situação era mais ou menos bem definida, não chegava a ter 9 professores em 1969, antes da reforma, num total de 2.717 professores, dos quais 219 eram *Catedráticos* e 1.423 eram *Instrutores* (rateados os demais nas 11 categorias restantes...).

Antes de concluirmos, convém notar, ainda, que a *luta pelo poder* teve, na *Universidade brasileira*, alguns picos importantes. Destacarei dois deles. O primeiro ocorre já na implantação da Reforma em 1969, quando do esquiteamento da *Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras*. O segundo culminará com a redução dos níveis de carreira na estrutura vigente no final do século XX e

início do XXI. Uma vez *distribuídos, entre os grupos dominantes, os cargos administrativos e representativos desdobrados com a reforma e ao alcance de todos mediante o trânsito vertical na carreira, começa-se a pensar de novo, no início do século XXI, em fecharem-se as portas a novos integrantes da confraria docente...* Portanto, como se vê, a história da Universidade, desde sua fundação, na distante Idade Média, até os dias atuais, mesmo no Brasil (ou mais especificamente na USP), atesta sua *alma endemoninhada*.

# Referências Bibliográficas

ANTUNHA, H.G.A. *Universidade de São Paulo “Fundação e Reforma”*. São Paulo: CRPE Sudeste, 1974.

\_\_\_\_\_. “As Origens da Faculdade de Educação”. *Revista da Faculdade de Educação, FEUSP*, 1,(1): 225-242, 1975.

AZEVEDO F. *Educação na Encruzilhada*. São Paulo: Melhoramentos, 1960.

\_\_\_\_\_. *A Cultura Brasileira*. São Paulo: EDUSP, 1971.

\_\_\_\_\_. *Na Batalha do Humanismo*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

Brasil - Mec. Diretoria Ensino Superior. Relatório da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior: acordo mec-usaid / Diretoria Ensino Superior, Mec – Rio de Janeiro: Mec/dir Ens Superior, 1969.

CAMPOS, E.A. *A História da Universidade de São Paulo*. USP, Reitoria, 1954.

\_\_\_\_\_. *Educação Superior no Brasil*. Rio de Janeiro: MEC, 1940.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre o Problema Universitário*. São Paulo: Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, 1930.

CUNHA, L.A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DREIFUSS, R.A. *1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 1981.

DURKHEIM, E. *L'évolution pédagogique en France*. 10<sup>e</sup> éd., Paris: PUF, 1969.

FÉTIZON, B.A.M. *Educar Professores? (Um questionamento dos Cursos de Licenciatura da USP)*. São Paulo: FEUSP, 1978 (Estudos e Documentos, vol. 24).

FÉTIZON, B.A.M. *Subsídios para o Estudo da Universidade de São Paulo*. Tese de Doutorado. São Paulo: FEUSP, 1986.

FERNANDES, F. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

GUILHON ALBUQUERQUE, J.A. *Instituição e Poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1980.

LE GOFF, J. *Les intellectuels au Moyen-Âge*. Paris: Le Seuil, 1960.

MESQUITA FILHO, J.de. *Política e Cultura*. São Paulo: Editora Martins, 1969.

MINOGUE, K. *Conceito de Universidade*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1981.

NADAI, Elza. *Ideologia do progresso e ensino superior: São Paulo 1891-1934*. São Paulo: S.N., 1981.

OLIVEIRA LIMA, M. de. *Dom João VI no Brasil, 1808-1821*. Rio de Janeiro/São Paulo: J. Olympio, 1945.

PAIM, Antonio. *A UDF e a idéia de Universidade*. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1981.

Universidade de São Paulo, cinquentenário da usp: 1934-1984. São Paulo: USP, 1984.

VILLALOBOS, J.E.R. *Diretrizes e Bases da Educação: ensino e liberdade*. São Paulo: Pioneira, 1969.

# Anexo

## Discurso de Agradecimento à Universidade de São Paulo e ao Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação da FEUSP pela concessão do título de Professor Emérito

O título que as minhas tão queridas casa e família universitárias hoje me concedem (Meu Deus! “Professor Emérito”!!!) me emociona, me honra, me assusta (porque sei que não o mereço e tenho a triste convicção de que jamais estarei à altura dele); não o mereço, pois... e ele, para mais, me confere uma responsabilidade que igualmente me honra, e igualmente me assusta: a de, como professora, ter sido capaz de chegar a me exercer, realmente, como um educador. Por que me assusta? Vocês poderão perguntar-me. Por todas as razões, a começar pela falta de competência, e a terminar pela ausência de tempo para, de agora em diante, construí-la (a essa competência). Chegada já aos oitenta anos de vida, que ilusões posso ter de que ainda me reste tempo para o que quer que seja – e, muito menos, para a construção do mínimo de competência que tal qualificação implica (novamente, o espanto e o medo: Meu Deus! Professor Emérito!). Oxalá tenha eu conseguido minimamente me desincumbir desta tarefa docente – já não digo ao ponto em que vocês supõem que eu o tenha feito (para me concederem este prêmio inigualável que, embora seja sobretudo fruto do carinho com que me veem, sei que me concedem certos de que minimamente eu o mereceria...) – já não digo pois, para poder supor que eu minimamente o merecesse; mas para poder recebê-lo, ao menos, sem um sentimento de culpa... e como uma prova de amizade.

Queridos, só a amizade pode, senão justificar, pelo menos explicar tal concessão. Porque a amizade, esse sentimento privilegiado, tudo pode. E por que tudo pode, a amizade? Porque, sabem, a amizade é um sentimento único e inigualável – e é provavelmente por isso que tudo o que dela nasce é sempre extraordinário – por ser sempre bom, sincero e verdadeiro. E há mais do que isso: não duvidem de que a amizade seja esta sorte de sentimento único. Queridos – a amizade é o único sentimento que

só pode existir reciprocamente. O amor pode existir sem reciprocidade; o ódio também; também a paixão; a admiração; o ciúme; o respeito; a inveja – todos os nossos sentimentos podem ser unilaterais. Não a Amizade – ela exige, necessária e impreterivelmente a reciprocidade para existir; e depende dela para continuar existindo... não é?

Mas, de novo, não é só isto o que distingue e identifica a amizade. Não desconhecemos que sem os nossos outros, jamais poderíamos saber quem somos. Se fôssemos o único em nosso mundo (e não é preciso que fôssemos o único em todo o mundo – mas simplesmente o único naquela pequena porção do grande mundo de que nos apossamos sendo, ou naquela porção em que somos; então, se assim fosse, se existíssemos como um único no mundo que é nosso, tudo o que poderíamos saber de nós mesmos é o que não somos. Saberíamos que não somos uma árvore, nem uma cobra, nem um rochedo, nem um leão, nem uma pulga, nem nada daquilo com que vivemos (convivemos?) – mas o “nós mesmos” seria algo tão inexistente para nós, que o mais provável é que nunca viéssemos, sequer, a fazer a pergunta por ele – saberíamos que isto é... (tal coisa); que aquilo é... esta outra coisa é... Mas, e eu? quem sou eu? Seria provavelmente uma pergunta impossível. Esta pergunta só pode existir se eu me distingo de você, de todos os ‘você’ de minha vida.

Então, queridos, se sem vocês eu não seria nenhum eu mesma, sem vocês, eu, tal qual me percebo, não existiria – não seria sequer e meramente a Bia... e, muito menos, a professora Bia; e estaria totalmente fora de questão e de possibilidade, não só o existir como tal, mas, sequer, a possibilidade de ser, por mim mesma, pensada tal... Então, queridos, se realmente eu for emérita, é a vocês todos que o devo – o que exige, no mínimo, que, antes de mim e, necessariamente, os eméritos fossem vocês...

Aqui chegada, parei minhas anotações. E agora, o que vos digo? Gostaria tanto de lhes dizer as coisas bonitas, amigas, carinhosas que despertam em mim quando estou com vocês. Mas colocadas em palavras elas nada são – não há como contá-las, não há como exprimi-las. São o milagre da exclusividade, que vocês operam – como se aquilo que me dão fosse só meu e não pudesse, assim, ser divulgado nem dividido, compartilhado. Vou fazer diferente. Vou contar-lhes quem sou. Quem eu sou hoje – que já não sou mais a jovem que vocês conheceram ou a mulher madura que um dia se aposentou e foi para longe de vocês. Vou tentar

contar-lhes como se é aos oitenta anos – ou (quem sabe?) como não se é... Dizem os que sabem das coisas que a velhice reencontra a infância... sabem que é verdade? Ou, talvez, a verdade seja que na velhice descobrimos que a infância sempre esteve ali... que a infância jamais terminou, jamais terminará. É verdade que há quem o descubra muito antes de envelhecer – mas é uma descoberta que só se faz quando a podemos vivenciar. Eu soube disto por acaso, quando era ainda uma jovem mulher. Estava casada havia uns poucos anos e deveria estar chegando ou acabando de chegar aos trinta anos. Encontrei uma amiga, alguns anos mais velha do que eu, e a quem eu praticamente não vira desde que se casara e se mudara de São Paulo. Perguntei por seu marido. Num tom baixo e triste ela me disse: “nosso casamento acabou.” Eu disse apenas: que pena! E ela continuou: “um pouco depois de eu completar quarenta anos, ele arrumou uma garota de 18 – e eu exigi a separação. Se quarenta anos para ele eram velhice, então que se mudasse para o meio dos jovens”. E eu repeti: que pena, querida! Ela então me disse algo que me escancarou a alma para o panorama da vida que eu ainda não vivia: “Acho que um homem jamais pode entender isso, Bia: que uma mulher pode ter quarenta ou setenta anos, mas que terá, sempre, ainda, a mesma alma e o mesmo coração da menininha de quinze que ele conheceu...”. Lembrei-me dela quando fiz oitenta anos. Algo me dizia que alguns dos que me cercavam – e todos muito queridos – esperavam de mim, talvez não um outro comportamento, mas uma outra “tenência” (onde é que eu achei isso?) na reunião... e pensei comigo mesma: eles nem sabem que eu tenho oitenta anos, mas que tenho a mesma alma e o mesmo coração da menininha de 12 que um dia fui. Talvez aos 50 também eu não soubesse disso – a vida corrida, os compromissos acumulados, os horários cheios, as tarefas infindáveis não deixavam tempo para pensar... Hoje eu acho que – não: eu sei que – a velhice não encontra a infância, não! Simplesmente, a velhice tem tempo livre suficiente para perceber que a infância sempre esteve ali. E sabem o que mais: Que bom!, eu digo. Que bom! Eu tenho hoje tempo de me encostar ao batente da porta de meu quarto, aberta para o meu terraço, e perder os olhos no verde das árvores e da pradaria que me separa do horizonte. Uma de minhas netinhas, aí pelos seus cinco ou seis aninhos, vendo-me assim, perguntou-me um dia: que cê tá fazendo, vó? E quando lhe respondi: Tô olhando o verde, filha; vovó ama esse verde sem fim que a gente vê aqui do quintal. E ela, prestando atenção ao verde a perder de vista: nossa! Sabe que é

bonito mesmo?! E saiu aos pulos continuar a brincadeira – um dia ela chega lá! Se Deus quiser! Vai descobrir quão lindo é!!! Oitenta anos são o tempo da descoberta e do reconhecimento – reconhecimento em seus dois sentidos e mesmo ancestral linguístico: re-conhecimento (de re-conhecer) – descobrir que se conhece; e reconhecimento (de reconhecer) agradecer por conhecer... Caminhando à tardezinha pelo gramadão de meu quintal que, por estar numa região relativamente alta e já nos arrabaldes da cidade, tem, por todos os lados, uma vista privilegiada sobre os campos, eu paro, às vezes, com os olhos perdidos na lonjura e digo baixinho: Jesus! Eu não mereço! Ou finco meus olhos no céu e sussurro: Obrigada, querido! Eu não mereço! E acrescento depressa: mas por favor, não tire isso de mim, agora! Esta é a riqueza dos oitenta anos. Você redescobre, nos seus olhos, o olhar da infância – e, na sua vida, o tempo para ver... (e viver). Você vê, finalmente, aquilo que o tempo todo aí esteve e continua a estar. E, naquilo que está ali, você vai encontrar, de novo, todos os significados escondidos que o olhar de criança escarafuncha e descobre (re-descobre?). Noutro dia, vindo para São Paulo, sentada como sempre ao lado do motorista, me surpreendi olhando os postes e as árvores da beira da estrada, e repetindo (mentalmente, é claro! não fosse eu assustar o motorista...) e repetindo, então, com cada um deles (árvores e postes), o longínquo diá-monó-logo da minha infância: Corre querido, corre! o teu irmão já passou! Corre querido, corre! a tua irmã já passou... corre querido...

Todos os postes e todas as árvores correndo desembestadamente para trás, ao encontro dos irmãos que já haviam passado...

Não suponham, por favor, que eu esteja pretendendo dizer-lhes que a velhice é um tempo privilegiado. É um tempo da vida, só isso. A única diferença é que o pensar (as coisas, as pessoas, a vida) se confunde, progressivamente, velhice a fora, com o próprio viver. Como eu sinto falta, nos meus oitenta anos, dos meus velhos ‘amigos velhos’, com quem eu, garota de 12 ou de 15 anos, e jovem de 18 e vinte e tantos, levava papos enormes e frequentes – muitos dos quais me ensinaram a viver e deles nunca mais (graças a Deus!) consegui me separar. Destes, já lhes tenho falado centenas de vezes – o primeiro que a mente estampa e me exhibe, é sempre o Preto Velho que me ensinou, em meia dúzia de palavras inteiramente despretensiosas, a entranhada, estranha, teimosa e persistente – não importa quanto possa ser combatida – relação Homem-Deus: “Ara, Biatizinha! Deus, nega, Deus é uma percisão. É só isso, nega.

Mai isso é tuuuuudo!”. Eu fazia o meu mestrado, àquela época. Pespeguei-lhe dois imensos beijos nas velhas bochechas lustrosas: péra um pouquinho! volto já já! Péraí! Péra! e corri anotar no Whitehaed com que estava trabalhando – e onde, anteriormente, anotara a pergunta: “Existem homens sem Deus. Alguém já viu, por muito atrasada ou muito adiantada que fosse, alguma cultura sem Deus? Algum povo sem Deus?” e escrevi rapidamente a resposta: Preto Velho respondeu – “Deus é uma percisão, Biatizinha. É só isso, nega!” Eis aí então um mero exemplo de aromas e de sabores com que a velhice enfeita e alimenta meus dias. E, nesse sentido, envelhecer é um reencontro – conosco mesmos; e com a vida.

E ao dizer que a velhice nos reencontra com a vida, lembrou-me outro velho amigo – que hoje já será, também um amigo velho, como eu, e que não conseguia se conformar com a necessidade metafísica, como ele dizia, da morte.

E, menos ainda, entendia como podiam as pessoas, ao mesmo tempo, esperar tão tranquilamente a morte e sabê-la inevitável. E levantou, finalmente, uma hipótese em que juntou velhice e morte – hipótese na qual a função primordial da velhice seria anestesiá-lo o ser humano para a aceitação da inevitabilidade da morte. Não nos vemos há cerca de cinquenta anos. Ele já entrou, como eu, na década dos oitenta. Que panorama da morte lhe exibirá, agora, a velhice? Mas, sabem, pensando nesse amigo, agora, pela primeira vez me ocorreu que seguramente ele está certo. Jamais poderia supor tal coisa, há trinta anos (com cinquenta, portanto). Gente!, não é que Luiz Groff estava certo? É isso mesmo! Acabei de percebê-lo – uma anestesia. Nada se sente a respeito. Ora, pensando bem, ainda bem! (ou felizmente...).

Talvez vocês tenham alguma curiosidade em saber quais são as mais profundas e comoventes lembranças que levo de meu magistério. São os meus alunos – pena é que sejam eles, também, os sujeitos passivos de todos os meus arrependimentos. Cada erro cometido com meus alunos foi uma lição radical para toda a minha vida – o que não faz senão aumentar o arrependimento por tais erros: para mim, foram lições preciosas. Foi Ortega y Gasset ou Whitehead quem disse que os erros são a maior riqueza dos homens? Já não sei mais... – mas, aí está uma provavelmente grande verdade que muitos professam. O pior é que não são somente a nossa grande riqueza... são também a nossa grande miséria. Nossos erros nos ensinam, é verdade, e nos fazem crescer em humanidade. Mas quase nunca temos

acesso posterior àqueles (às pessoas) que sofreram o impacto de tais erros, quando cometidos. Aprendemos, nós, mas eles, eles podem ter penetrado por desvios indesejáveis que desfigurem e marquem todo seu trajeto posterior. Agora, nos oitenta e oito, quando penso nisso tudo, reforço o desde sempre sentimento de injustiça que em criança me espetava cruelmente: a vida deveria ser vivida de trás-para-diante, é o que pensava nos meus oito e dez anos (desconfio que, no fundo, ainda penso...) – o bom seria começar-se com a experiência da velhice e terminar-se com a inocência da infância. Além de ser muito mais proveitoso, seria muito mais agradável...

Agora, gostaria de contar-lhes, amigos, uma das melhores coisas da velhice. Se houver entre vocês algum velhinho como eu, creio que concordará comigo. Uma das boas coisas que a velhice nos traz é a progressiva visão das variadas dimensões da vida – que respondem às várias dimensões do homem; do ser gente. Durante décadas e décadas de minha vida, a dimensão humana que mais crescia a meus olhos como privilégio do homem era a razão. Não creio ter conseguido grandes coisas, mas, seguramente, me esforcei para valorizá-la, desenvolvê-la, cultivá-la. E tenho certeza de que época houve em que nem sequer a formação intelectual a que me dedicava – e que deveria me ter aberto os olhos, desde o primeiro instante em que comecei a trilhá-la – foi capaz de me abrir os olhos, a mente, a sensibilidade e os sentidos, para toda uma riqueza ignorada (por mim) na criatura humana e na infinidade de dimensões que constituem o homem e o singularizam entre os demais seres do mundo existente.

À medida que a vida passava, os olhos, os sentidos, a própria razão e a própria sensibilidade foram como que se abrindo para essa estupenda tomada de consciência das dimensões de cada forma de ser. Mas o mais curioso foi que a revelação só me iluminou – e repentinamente, como se eu estivesse toda pronta para, finalmente, começar a me perceber enquanto categoria de ser, e a perceber o existir, o ser ‘humano’ – a revelação só me iluminou, pois, quando, há muitos anos, numa sessão de discussões conjuntas que reuniam grupos das diferentes Unidades de nossa Universidade, alguém, depois de minha fala, disse ter ficado surpreso com uma demonstração de contradição em minhas dimensões de existência: “Beatriz, desculpe a xeretice – mas posso te fazer uma pergunta um tanto inconveniente?” “Não pode não, meu amigo – eu disse – deve”. Ele pigarreou levemente e desembestou: “você é religiosa,

não é?” “Sou”, eu disse. E ele: “Como se explica isso? Quando você fala você parece – como eu posso dizer? – tão ‘racional’?” E depois de lhe haver respondido, quem quase caiu de susto fui eu: a resposta saiu de imediato, como se estivesse pronta desde sempre... e eu jamais soubera disso. Respondi simplesmente: “Olha, querido, são duas dimensões do ser-homem (ou do ser-gente, como queira) totalmente diferentes, uma da outra. E são mais uma prova de que o ser humano é muito mais rico, elaborado e ‘requintado’ (digamos assim) como categoria de ser do que habitualmente o bicho homem, o ser ‘humano’, concretamente existente, é, ou se faz. E o que é que caracteriza tal categoria? É tratar-se de uma categoria e uma forma de existir e de ser... como eu diria? proprietário? portador? de inúmeras e diferenciadas dimensões de existência. E é por isso que o ser humano é tão diferenciado entre e de todos os seres vivos. Se ele fosse, se ele existisse numa única dimensão – aquela que mais o diferencia quando o olhamos ‘de fora’ (digamos assim), a razão – se ele existisse na e segundo essa única dimensão – seria um ser muito pobre e, provavelmente, já se teria, ao longo dos milênios, confundido, cada vez mais, com todos os demais seres vivos – enquanto foi bem o contrário disso o que aconteceu. Do homem da caverna a Pitágoras, a Aristóteles, a Newton, a Einstein – a categoria, a que chamo bicho homem, foi cada vez mais se diferenciando dos demais seres. Entre as muitas dimensões que o definem e o constituem, a razão é somente uma delas. Poderíamos falar de outras, mas aquela mais diretamente envolvida por sua pergunta, é a fé. A fé é uma categoria humana tão essencial quanto a razão. E, também, tão ‘variada’, tão ‘diferenciada’, tão diversificada quanto ela, a razão. A fé não é, nem precisa ser, necessariamente, religiosa. Essa é simplesmente uma de suas modalidades; mas tais modalidades – nenhuma delas – tem algo a ver com a razão. Sem fé, meu santo, o homem já não existiria sobre a terra (de resto, sabe-se lá se, sem a razão, ele subsistiria? Talvez sim, talvez não – mas não é esse o caso que agora examinamos. Estamos falando da fé). Por exemplo: por que é que a vida inteira e, à medida que nosso ser foi – e vai – se aperfeiçoando e crescendo, a gente acorda de manhã cedo e continua repetindo o mesmo ritual – coloca os dois pés no chão, até ‘pulando’ da cama, se estivermos atrasados, por exemplo? E por que é que, em pleno desempenho de trabalho, caminhando de um lugar para outro na cidade grande, de milhões de habitantes que desconhecemos e, percebendo-nos atrasados na lista de coisas que ainda nos restam a fazer, batemos os olhos

no relógio e, de imediato, nosso braço se levanta para o primeiro táxi que vislumbramos no meio do trânsito? Por que é que, veraneando numa praia em que jamais estivéramos, cujas particularidades nos são, pois, desconhecidas, de repente somos ‘espetados’, lá pelo meio dia, por um cheirinho delicioso de pastéis sendo fritos, e rapidamente nos postamos diante da barraca onde a fritura se faz e esperamos nossa vez para comprar alguns pastéis e saboreá-los – e com um em cada mão continuamos nossa caminhada na areia mordiscando e saboreando o petisco? E por aí fora... O que é que nos permite fazer isso e milhares de outras coisas ao longo de nossos dias, todos os dias da vida, sabendo perfeitamente que nenhum argumento de ordem da razão pode garantir-nos que durante a noite, um raro, mas possível, fenômeno físico-geológico não abra um buraco ao lado de nossa cama (como tantas vezes já aconteceu nas estradas ou nos campos, por exemplo), ou que quem dirige o táxi para o qual sacudimos o braço na metrópole movimentada, não seja o taxista, mas um seu desafeto, ou um ladrão que acabou de liquidá-lo na estrada e vai agora atravessando a cidade em direção ao desmorte onde é esperado por outros membros da quadrilha – mas cumprindo todo o ritual de um taxista, para não despertar desconfiança? Ou que o homem que frita pastéis na praia que você ainda não conhece, não é o dono da barraca, mas um seu empregado que, para acabar com o patrão, em lugares e dia diferentes, envenena mortalmente um ou dois pastéis com um produto pouco conhecido e que levará horas para começar a manifestar seus efeitos e liquidar as vítimas, de forma que ao longo do tempo um dia se perceba que uma, duas, três ou mais vítimas de morte por envenenamento haviam comido dos pastéis distribuídos em diversos lugares pelo fornecedor XZ? E por aí fora. Sem fé você não vive meu amigo... não come, não bebe, não estabelece contato com pessoas conhecidas ou não (mesmo com as conhecidas? Claro; por entre as conhecidas pode haver uma que endoidou durante a noite, vítima de uma psicose ou sei lá que doideira). Eu acredito, eu creio, eu tenho fé, embora sem nenhum argumento de ordem de razão, em que não há nenhum buraco ao lado de minha cama em nenhuma noite ou manhã ao longo de minha vida; que todos os motoristas de táxi para quem sacudo o braço, seja em minha cidadezinha ou na metrópole gigantesca, são realmente os devidos taxistas; que o pastel que vou comer, ou o pão da padaria, ou a sobremesa do restaurante, ou o lanche preparado por minha empregada, ou o cafezinho que tomei no saguão do Banco, ou a injeção que vou tomar na farmácia não

estão contaminados, envenenados; que o objeto comprado em embalagem hermeticamente fechada, a verdura do meu feirante etc. etc. etc. não estão envenenados, contaminados, portadores de vírus mortais – e por aí afora. A fé é, realmente, uma dimensão básica e fundamental de nossa vida e uma das condições primordiais da possibilidade da vida humana.”

Mas esta longa resposta, dada, então, ao companheiro de debates constitui somente um entre os exemplos de dimensões que definem e caracterizam o homem entre tantas outras categorias de ser existentes. E é esta riqueza de dimensões de existência que faz do homem este ser multidiferenciado – o que, por sua vez, lhe permite ocupar posições igualmente multidiferenciadas no mundo, nele se instalando, e dele se apossando como morada de seu ser e sede de sua operação infundável de conhecimento, posse e domínio daquilo que existe e criação de tudo que ainda não existia quando ele chegou, e do que ainda hoje não existe e que nem se sabe quando, como e se poderá existir (e nem sequer, é claro, que categorias, que modalidades, que espécies de ser seriam essas). Entre todas as que hoje existem e as encontradas, utilizadas ou inventadas pelo homem da caverna agita-se ante nosso olhar, sem que nos seja possível penetrá-lo, todo o trajeto do bicho homem em direção ao e no interior deste mistério da profunda e contínua auto-diferenciação do homem entre todos os seres.

Uma das boas coisas dos oitenta anos é que, a essa altura, de repente nos surpreendemos, sem saber por que, com uma visão e uma vivência de unidade de todo o longo trajeto durante o qual fomos sondando, experimentando, questionando e tentando encontrar ou construir uma unidade entre os multifacetados aspectos do mundo, do homem e da vida, que viemos sondando em busca de algo que pudéssemos ter por uma compreensão do mundo e de nós mesmos no mundo. Para o velho de oitenta anos isso é assim como uma espécie de degustação da vida – diferente da degustação das coisas que se vive enquanto existem. É uma como que degustação da contemplação do imenso quadro criado e desenhado pelo dia-a-dia do eu-no-mundo.

E é possível que o melhor de tudo nesses oitenta anos que tento descrever seja, finalmente, a descoberta – e seu profundo desfrute – de que, na dimensão total e em todos os detalhes deste imenso panorama de todo um mundo ao longo de toda uma vida, toda a paisagem, todos os lugares, todas as coisas – como, por exemplo, as nuvens, as flores, as águas,

todos os pássaros (e que sei eu!...) – em meio a todo o quadro e a toda a infinidade de realidades que são o seu encanto, tudo o que realmente conta, e nos emociona e nos penetra até às raízes do sentimento, da emoção e da razão (sim senhores, da razão, também) tudo o que realmente importa, o que efetivamente nos toca toda a imensidade pessoal do ser – são as gentes – todos os nossos outros (sem quem, aliás, jamais teríamos sido nós-mesmos).

E esta reunião encantada, amigos, que vocês me dão como um presente-de-vida – é uma prova disso estampada a nossos olhos e introjetada em todo o nosso ser.

Por isso, queridos – e aqui vem o olhar agudo e fundo dos oitentões – este momento, este exatamente aqui e, precisamente, agora, que vivemos juntos, é o mais precioso dos presentes que vocês me entregam: tudo o que depois deste encontro vier, estará marcado, selado por este dia e por este estarmos juntos; tudo o que vier depois de agora terá adquirido um acréscimo de significado e de sentimento que marcarão o sentido passado, presente, e futuro (no que de futuro houver) em minha vida. Vocês todos que promoveram este nosso encontro e vocês todos que a ele comparecem acabaram de traçar um novo perfil de mim mesma em minha alma e de imprimir novos traços em tudo aquilo que ainda me resta viver.

Família e Amigos reunidos comigo e em mim – ó meu Senhor! – poderá haver velhice mais feliz?

Quero agora agradecer-vos a todos: aos que projetaram e promoveram este extraordinário encontro e a todos os que a ele compareceram ou que a ele gostariam de ter comparecido e não o puderam fazer; e a todos aqueles que, infelizmente continuarão anônimos, que estão na raiz deste acontecimento por serem os responsáveis, senão, por aquilo que eu sou – pois cada um é responsável por aquilo em que se torna, ou por aquele que se faz – mas por terem criado as condições para que conhecesse e escolhesse meu projeto de vida (que se não foi dos melhores também não chegou a ser calamitoso... Assim espero!...). Infelizmente a esmagadora maioria destes já não está mais conosco: pais, amigos, parentes, companheiros nas diversas fases da vida, Avós – e deixei para o final os avós, porque uma de minhas avós, a Avó Alexandrina, foi e continua sendo o mais extraordinário exemplo de humanidade que conheci e com quem convivi (ah, nem quero saber! Isto eu tenho que lhes contar: abro parênteses, no encerramento de minha fala e, depois disto, podem me cassar a palavra). Aos sete anos e meio fui estudar como interna

no Colégio Nossa Senhora do Patrocínio (em Itu), das Irmãs de São José de Chambery. A Congregação era francesa, pois, e até Getúlio Vargas proibir que no primário se ensinassem línguas estrangeiras e determinar que, a partir do ano letivo de 1940, fossem ensinadas, no curso secundário, somente as duas línguas estrangeiras do currículo oficial (inglês e francês), até 1940, então, era permitido o ensino de línguas estrangeiras no primário. Então, nos meus 4 anos primários, estudei francês. Nas primeiras férias, em junho de 1937, minha mãe e eu fomos para a casa de minha avó, em Tietê, interior de São Paulo – e eu ia torrando de urgência de contar todas as minhas vantagens... No segundo dia de férias, minha avó estava sentada à longa mesa das refeições diárias na copa, escolhendo feijão; e eu, embora sem sede alguma, entrei lá para tomar água... Fui calmamente ao armário, peguei um copo, fui até o filtro e enquanto o copo se enchia (bem devagarinho, pois abri pouco a torneirinha), comecei a dizer: “lundi, mardi, mercredi, jeudi, samedi” – minha avó interrompeu-me mansamente: vendredi, você pulou vendredi. Eu engoli em seco: Vó, a senhora sabe francês? “É, disse ela, sei um pouquinho que dá pro gasto..., mas, depois que saí do colégio, nunca mais usei”. “Vó, e a senhora nunca me disse?” Ela: “Ué, filha, e por quê? Esse não é um assunto de nossas conversas!” (e eu pensei: Num é, mas a senhora podia ter dito se quisesse se mostrá que nem eu...). E pronto! Quase morri de vergonha! E nunca mais abri a boca (pelo menos na infância, não é?... ) pra contá vantagem. As lições de minha avó Alexandrina eram tapinhas de luvas de pelica na carinha da neta safada – mas o tom doce (que tornava muito mais retumbante o tapa) sacudia a cabeça da neta metidinha e mudava radicalmente seus procedimentos nas situações do tipo em questão.

São isto os oitenta anos – o reencontro conosco em quase o passo por passo que nos foi a vida. As coisas se tornam claras. O que não quer dizer que só agora as saibamos – quer dizer, isto sim, que as descobrimos como posse nossa... e nos descobrimos, como a elas (a essas coisas), tais como realmente somos nós e tais e como elas são – isto é, percebemos que, precisamente porque são nossas e conosco se confundem, não têm, como nós também – é o que descobrimos com uma clareza estelar – não têm e não temos a mínima importância.

Bem. E já que vocês não me cassaram a palavra, antes de terminar vou lhes dar três pequeninos exemplos do que são os oitenta anos. Tentando encontrar exemplos que pudessem mostrá-lo dispensando discursos teóricos duvidosos, fui procurar nos meus alfarrábios (opa!

chique, não? e bem oitenta...) – então fui procurar, nos meus alfarrábios, uns poucos exemplos, não propriamente do espírito da velhice oitenta – mas do significado que, nessa altura, ela (a velhice), as coisas e nós mesmos adquirimos para nós (os oitenta). Peguei a olho três papeluchos em que anotara, despreocupadamente, três breves reflexões bem próprias das vésperas dos oitenta. Pela data, eu teria, quando os escrevi, de setenta a setenta e cinco anos. Estas primeiras anotações que transcrevo, são do final de 1992 – eu tinha, então, 73 anos.

“Não nos acontece. E acontece-nos. Ontem perdi um grande amigo. Inesperadamente a morte o colheu... A morte é sempre, irremediavelmente, um mergulho no espanto. Não é estranho que saibamos, ao mesmo tempo, tanto e tão pouco, a respeito da morte? É a mais profunda e arraigada de nossas certezas – jamais duvidamos, por um momento que seja, de que, afinal, morreremos. Entretanto, não conheço nada de que tenhamos tão absoluta ausência de experiência. Não nos acontece, a nós: na medida em que a conhecemos, é sempre a morte do outro. E, entretanto, nos acontece, nos acontece, a nós, em nossa circunstância, no mais legítimo âmbito do nosso ‘eu’, essa morte – que é a do outro. O que é, então, que acontece, que nos acontece, quando o outro morre? Acontece que, de repente, estamos sozinhos dele. E ele está sozinho de nós. Já não o alcançamos. Acontece uma dupla solidão radical. Na medida em que a pergunta pelo eu só se responde pelo outro (só temos consciência de nós mesmos quando nos distinguimos de tudo o que não somos, o que não somos nós – de tudo o que é outro relativamente a nós mesmos) – então, na medida em que a pergunta pelo eu só se responde pelo outro, a partir do momento em que perdemos o outro como resposta, nós mesmos – o próprio eu se torna a interrogação maior – vazia de resposta. Por isso é que sempre choramos sobre nós mesmos quando choramos a morte do outro. Choramos a nossa solidão. A nossa impotência ante o afastamento e a partida. A dúvida sobre nosso próprio sentido e nosso próprio destino. Se perdêssemos todos os ‘outros’ – se, de repente, ficássemos sozinhos de quaisquer ‘outros’ – o nós mesmos, o ‘eu’, seria simplesmente uma grande interrogação (ou, talvez, nem mais isso). Uma interrogação vazia de si mesma porque ignorante do sentido do interrogar – ou inconsciente do próprio interrogar.

Ontem perdi um grande amigo. Está morto. E há uma resposta a menos de meu ser (e de meu ‘eu’) acerca de mim mesma.

(Esta foi a Morte de Beu; do Fernando Beu)”.

De Janeiro de 2003 (74 anos), o acaso colheu um pequeno texto intitulado “Mundo”. “Todo o conhecimento organizado pergunta pelo mundo (o desorganizado também). Também o científico. Inclusive no campo das ciências ditas exatas? Sim. No das ciências ditas humanas? Sim. O conhecimento comum? Sim. E, além disso, o incessante – explícito ou disfarçado – perguntar pelo eu (e, conseqüentemente, pelo outro), é um perguntar pelo mundo. Porque o perguntar por mim é perguntar por mim mesma no mundo – que não sou eu, e no qual eu sou. Encontramo-nos e nos desencontramos de nós mesmos e dos outros e de cada outro e seu eu-mesmo. Na vida real, na vida comum, contudo, é um perguntar que, em sua expressão objetiva, se desfigura em sua multiplicação, ao longo da sucessão dos dias. E no atropelo do ano-após-ano, nos surpreendemos, num certo momento, ao percebermo-nos perguntando (pelo menos aparentemente) por nada que não sejam as imposições do ofício, do estado (civil, profissional ou mental...) ou pelas do modus-vivendi (pouco importa).

Este pilharmo-nos enredados num perguntar que, de repente, descobrimos vazio de sentido, é o tropeçar conosco mesmos perdidos no mundo, e perdidos dos outros – e de nós. E a pergunta (sorradeira) pelo mundo ganha a repentina claridade da auto-explicação.

Bem, isto, até a entrada na velhice. A primeira metade percorrida neste mundo dos velhos é cada vez mais marcada pela explicitação da pergunta pelo eu no mundo. Se acidentes geriátricos não se interpuserem, a clareza da explicitação atingirá o seu ponto maior entre os setenta e os oitenta. Depois, provavelmente, sua visão se embaçará progressivamente, até se transformar, provavelmente ainda, em mera e permanente perplexidade – pelo existir, pelo existir no mundo e pelo mundo em que se existe.

Lembro-me do reencontro com velhos mestres – sábios que haviam iluminado, de perto e de longe, o longo percurso de meus dias até a segurança da maturidade – e me lembro, nesse reencontro, da ligeira angústia da descoberta de uma espécie de distanciamento, na lentidão que já nada tinha a ver com o calor e a rapidez e o entusiasmo dos velhos dias. O encanto era o mesmo, mas o ritmo, as cores, as ênfases (ou a ausência de ritmos e cores e de ênfases?) eram outros. Hoje já me surpreendo com meus antigos jovens – agora na segurança da maturidade – e compara-os com os que, àquela mesma época, exerciam-se já com visível segurança em

suas carreiras profissionais e nos dois grupos percebo, num mero anúncio (nos primeiros), e numa até então desconhecida lentidão nos do segundo, o mesmo gênero de hesitações-quase-ausências que me contaram, quando em mim as percebi, instaladas e por mim inteiramente apropriadas, que eu estava às portas da segunda metade da velhice (isto, na época em que escrevi este texto, é claro – hoje, já de há muito percorro essa segunda metade...). Serão, talvez, menos as ausências da decrepitude, do que os tropeços com a clareza da explicitação da pergunta pelo eu no mundo. Em que mundo?

Percorremos um longo caminho de vida desde que, da distante adolescência, naquele mundo em que repentinamente nos reconhecêramos estranhos, solitários e perdidos, fôramos pouco a pouco retomando a posse de nós mesmos, neste longo e desencontrado diálogo mundo-eu – mundo que é a vida.

Fizéramo-nos adultos. Tornámo-nos<sup>1</sup> possuidores de nós mesmos em busca da posse do mundo, até o tropeção conosco mesmos, que marca o início da conquista da maturidade. Na minha geração, dos quarenta aos cinquenta percorria-se o entreato da maturidade – marcado pela perda e reencontro de nós mesmos na estranheza do mundo. E a maturidade representava, provavelmente, o mais longo período de equilíbrio da relação mundo-eu. Os vinte anos entre os cinquenta e os setenta. Pouquíssimas certezas e a tranqüila segurança de todas as dúvidas. Maturidade. Deve ser a idade de ouro do homem – do ser homem”.

A observação que faço agora não pertence ao texto de 2003. Peça-lhes que atendam para a circunstância de que trabalhei com o conceito de ser em seus dois sentidos básicos: – o existir e, para além do sentido de existir, o de me constituir, me exercer como membro de tal espécie. Eu posso ter nascido humana, isto é, entre as muitas espécies vivas existentes, ter adentrado a existência na espécie humana; absolutamente, humana... deu para entender esse raio de verbo-substantivo ser? Eu posso ser um ser humano, e não ser humana?

E, finalmente, umas linhas escritas dois anos depois, já agora, solidamente instalada na minha segunda metade de velhice. Estes quatro parágrafos foram escritos em março de 2004 e se chamam “Meu Mundo”.

“Vou contar meu mundo. Para contá-lo será preciso que, em primeiro lugar, o conheça. Vou tentar descobri-lo. Já não é sem tempo. Quase um século se passou e retardei, dia a dia, sua busca, seu enfrentamento, seu conhecimento.

Passei a vida inteira dizendo que jamais quereria voltar à infância. É triste ser criança. Ou, pelo menos era triste ser criança no mundo de minha infância. Num mundo assim, criança sofre. Muito. Todos mandam nela. Todos a vigiam. Todos sabem o que ela deve fazer e – sobretudo – o que não deve fazer. Não entende as razões – se é que elas existem. Só tem um mundo que lhe pertença – o descampado infinito da imaginação. Dentro de sua cabecinha pode pensar o que bem entenda. Pode sonhar o que quiser. Pode julgar quem queira e como queira. Pode ignorar os adultos ou zombar deles. Eles nunca o saberão, nunca chegarão lá – lá dentro desse mundo fechado e encerrado em sua cabecinha. É indevassável. É só dela, lhe pertence. Mas é extremamente solitário. É ela consigo mesma – e seus sonhos – e ninguém mais. Todas as personagens de sua criação são mudas – a menos que ela lhes empreste a voz (nas longas brincadeiras em que fala interminavelmente sozinha).

Minha infância foi povoada de jabuticabeiras. De cercas de pau a pique. De borboletas. De baratas – eu só tinha medo delas. Tive bonecas. Não me lembro de que tivesse gostado delas. Acho que as ignorei. Bonecas eram bonecas. Exatamente isso. Bonecas. Fazia-se delas o que se bem entendesse. E supor que fossem crianças era muito triste. Porque eram ainda mais impotentes, mais joguetes, mais descartáveis do que as crianças de verdade. Que deveriam representar. Tristemente. Tudo o que eu queria era crescer.

Mas ter crescido terá valido a pena? Não sei. Teoricamente creio que sim. Só que, ‘teoricamente’, tudo é muito pobre.

Meu pai era professor. Era um homem bom. Mas passava a vida mergulhado em seu trabalho. Era inspetor escolar. Viajava com frequência para outras cidades da região inspecionando as escolas. Ia com frequência para a capital em reuniões com autoridades escolares. Não era dado a leituras. Nunca me leu histórias (histórias quem me lia era minha tia Lídia). Vez por outra minha mãe e eu acompanhávamos meu pai em suas viagens. Como as estradas eram precárias, as viagens eram longas. Saíamos de manhã cedinho e raramente voltávamos no mesmo dia. Ficávamos um ou dois dias em um hotelzinho ou pensão, onde dormíamos e tomávamos as refeições. Meu pai saía para inspecionar as escolas e eu e minha mãe íamos passear na cidade. Acho que era bom. Não me lembro muito. Não me lembro muito de nada. A não ser das paisagens. Mas, para ver as paisagens, o melhor eram as viagens de trem. O trem é alto (os carros

ficam lá em baixo nas estradas de rodagem, quando o trem corre paralelo a elas). Da janela se veem os campos em sua extensão, a sucessão de árvores que correm uma a uma para trás juntar-se às que já passaram: “Corra, sua amiga já ficou lá atrás!” “Corra, seu amigo já ficou lá longe!”. E eu via as casas. Isoladas, sozinhas dentro de um pedaço de terra. Era sempre uma fascinação imaginá-las. A sala. O quarto. O corredor. A cozinha. Quem estaria cozinhando o almoço? Costurando? Varrendo o chão: Quantas crianças morariam lá? Como seriam seus móveis? Seus brinquedos? Suas roupas? O quintal – que ao passar não se via – atrás da casa. A vida. A história. O mundo era cheio de mundos. Todos eles sensivelmente os mesmos. Com adultos mandões e crianças impotentes. Nas casas das roças as crianças tinham o mundo para correr. Não havia ruas, nem vizinhos próximos. Nem muitos adultos por perto. Devia ser bom ser criança da roça. Eu achava.”

Moral da história: os escritos da velhice repensam e tentam decifrar o verdadeiro sentido da vivência da posteriormente romanceada juventude e do equilíbrio da maturidade. Mas com frequência há a surpresa da descoberta de um significado até então sequer suspeitado dessa passada vivência. E são experiências como essas, até então absolutamente desconhecidas, que começam a nos revelar, a nos desvelar qual poderia ser o sentido dessa velhice que então se vive – e que talvez seja a única fatia da vida que nos permita sondá-la com um estranho distanciamento (que parece garantir alguma objetividade a essa auto-sondagem). Em todo caso não creiam muito nisso. Não sei se haveria motivos de ordem de razão que pudessem justificar a crença em tal confiabilidade. Tudo o que posso lhes garantir, por experiência própria, é que o velho é levado a crer em tal distanciamento de si mesmo e na relativa objetividade de sua autoleitura e sua auto-interpretação.

Bem. Já lhes disse o que suponho serem os oitenta anos que vivo. Vamos terminar, então, falando, finalmente, naquilo que desde sempre deu sentido a meu viver e teceu o encantamento de minha vida. E como ninguém poderia, jamais, construir sozinho seu próprio viver, necessariamente reconstituir o encantamento de ser e a aventura de viver têm que deslizar, necessariamente, para um sincero e profundo agradecimento a todo esse poderoso poder construtor que nos vem do nosso outro e que nos permite sermos, finalmente, nós mesmos.

Obrigada, pois! Deus Vos pague! Sou incapaz de exprimir em sua verdade o que vos desejo, mas o sentir no mais profundo de mim que a vida vos acariciou com esta extraordinária e raríssima coincidência de significado entre ser-e-viver (uma única palavra e uma mesma realidade), me fez descobrir-vos, a todos vocês, Amigos e Família, como a realidade na qual, ao longo de meus dias, pude encontrar o sal da terra, o sol dos dias, a paz das noites, a luz do mundo e o Amor humano – em meu viver.

Começo por agradecer a vocês todos aqui presentes e a todos os que aqui gostariam de estar e não puderam fazê-lo.

Continuo meu agradecimento pelos que, ao longo da vida, foram os meus outros sem os quais nem sequer o perguntar por mim me teria sido possível; e, como jamais poderia nomear a esta multidão de co-autores e meus associados nessa construção do mim-mesma, aos quais estarei, pois, ligada e ‘obrigada’ – agradecida – até o final de meus dias, vou simbolizá-los a todos e a cada um, nos nomes de quatro pessoas que aqui estão presentes e que se confundem comigo mesma e com minha vida – razão pela qual vou pedir-lhes (a esses quatro) que me ajudem a agradecer a vocês todos, todos, todos (presentes e, fisicamente, não-presentes) que perfazem toda esta imensidão de amigos que habitam minha alma e meu coração:

André Philippe, o filho que foi sempre a maior, a mais profunda e a melhor razão de ser de minha vida; Maria Tereza que, desde o dia em que a conheci foi, a todas as horas, a todos os dias, se tornando, cada vez mais, a filha que a natureza não me dera, mas que André Philippe e o bom Deus me entregaram como um grande presente da vida e do amor; e, finalmente, a Leila Maria e a Lígia Maria, as minhas netas que recebi de meu filho Philippe, de minha nora Teresa, e de meu Deus Amor! Lipo, Tê, Leilinha, Lili, por favor me ajudem a dizer a todas essas pessoas que eu amo tanto e que insistem em ver em mim só aquilo que mal-e-mal eu consigo fazer um pouco mais certinho... ajudem-me a dizer-lhes (fiquem em pé, por favor, e digam comigo): Queridos, nós lhes agradecemos do fundo do coração! Deus Vos Pague!!!

