

A universidade e o ensino

Eunice Ribeiro Durham

DOCUMENTO
DE TRABALHO
1 / 02

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
da Universidade de São Paulo

NUPES

Núcleo de Pesquisas
sobre Ensino Superior

Universidade de São Paulo

A universidade e o ensino

Eunice Ribeiro Durham

Conferência realizada na cerimônia de concessão do título de Professora
Emérita à Professora Eunice Ribeiro Durham, pela
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior
da Universidade de São Paulo

A universidade e o ensino

Eunice Ribeiro Durham

Equipe do NUPES

Carolina M. Bori
Diretora Científica

Eunice R. Durham
Coordenadora de Conselho

Pesquisadores
Ana Lucia Lopes
Elisabeth Balbachevsky
Omar Ribeiro Thomaz

Auxiliares de Pesquisa
Elisabete dos Santos Costa Alves
Juliana de Miranda Coelho Carneiro
Luciana Alves
Luciane da Silva
Sebastião Alexandre Marquito do Nascimento

Auxiliares Técnicos
Regina dos Santos

Auxiliares Administrativos
Josino Ribeiro Neto
Paulo Henrique Marques da Silva
Vera Cecília da Silva

A UNIVERSIDADE E O ENSINO¹

Eunice R. Durham

Homenagens me constroem, especialmente quando envolvem uma apologia da minha carreira. Enquanto ouço os elogios, minha consciência fica me lembrando das críticas que também mereço, das coisas que não fiz, das tarefas nas quais fracassei e me fica difícil aceitar uma apresentação unilateralmente positiva que falseia a visão que tenho de mim mesma.

Por outro lado, apesar do constrangimento, esta homenagem particular tem um grande significado para mim, porque ela incide sobre um aspecto da minha vida ao qual sempre dediquei enorme importância, no qual empenhei o melhor de mim mesma e o qual, até hoje, me proporciona as maiores alegrias da vida profissional. De fato, esta homenagem consiste na outorga do título de Professor Emérito. E, apesar da pesquisa me ter trazido maior reconhecimento intelectual, a docência foi sempre minha verdadeira vocação: a tarefa de formar estudantes – não apenas a de lhes ensinar Antropologia, mas a de procurar fazer com que a utilizassem para alargar sua visão de mundo, para assumir uma perspectiva crítica em relação à sociedade e a si mesmos, para adquirir o relativismo necessário na análise da diversidade de comportamentos e valores que constitui a base da tolerância sem a qual não se constitui a cidadania democrática.

Já recebi outros títulos e medalhas, mas nenhuma delas contemplou a minha atividade docente. Emociona-me pensar que esta homenagem significa que meu esforço e meu empenho estão sendo reconhecidos, que talvez ela seja uma constatação de que fui e continuo sendo uma boa professora.

Mas, uma homenagem como esta implica uma responsabilidade muito grande, pois exige que eu fale alguma coisa que justifique, aos olhos (e aos ouvidos) dos professores do Departamento de Antropologia que a propuseram, à Consagração desta Faculdade que a aprovou e a todos cuja presença aqui demonstra que tenho mais amigos do que pensava, que sou merecedora dela.

¹ Discurso proferido por ocasião do recebimento do título de Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras, Ciências Humanas da Universidade de São Paulo em 18 de abril de 2002.

A escolha do tema foi em si um problema. Falar apenas de Antropologia poderia significar que me considero muito mais um membro do Departamento do que parte da Faculdade. E isto não é verdade.

Por isto pensei em falar especificamente sobre a Faculdade de Filosofia, a qual foi o centro da minha vida por mais de 30 anos.

Entretanto, minhas relações com a Faculdade se alteraram muito nos últimos 17 anos, que foram dedicados principalmente aos problemas da educação superior brasileira, tanto como tema de pesquisa como de atuação junto ao Governo Federal, tentando implantar uma reforma que julgava necessária. Destes, os sete primeiros anos foram tomados em grande parte pela participação política no movimento de reforma dentro da USP e da nossa Faculdade. Durante os demais, estive mais voltada para o sistema federal e o ensino superior no seu conjunto.

As posições que tenho assumido desde então colocaram-me freqüentemente em conflito com a Faculdade, com a USP e com as Universidades Federais.

Tenho sido criticada por coisas que fiz e por posições que assumi. É natural, pois é impossível propor mudanças sem causar polêmica e não tenho a pretensão de sempre ter tido razão. Mas fui também atacada por posições que não defendi e por idéias que não espousei. Por isso, não resisti à tentação de usar esta oportunidade para falar sobre a Universidade, a fim de explicitar minhas posições. Com isto, não pretendo que os que me ouvem se convertam às minhas idéias – espero tão somente convencê-los de que os problemas que tenho levantado são relevantes e merecem uma reflexão. Esta reflexão toca o título que hoje recebo porque diz respeito principalmente ao ensino.

Parto da convicção de que universidades, que associam ensino e pesquisa, são indispensáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social de qualquer país. Só nelas, ao mesmo tempo em que se formam novos pesquisadores, se realizam aquelas investigações cujo resultado é de domínio público e de alto interesse social. No Brasil, seu papel foi e é fundamental. Basta lembrar a contribuição das nossas universidades para o combate das doenças humanas e pragas agrícolas; para o desenvolvimento de novas tecnologias que transformaram profundamente a agricultura, a zootecnia, as construções civis, a extração de petróleo em áreas profundas; para a apropriação e produção de conhecimento

necessário para o progresso das telecomunicações, dos meios de transporte e da engenharia genética; para o conhecimento da nossa história e da nossa literatura; para análise dos problemas sociais como a violência, a pobreza e a marginalidade. Isto, só para citar umas poucas.

No Brasil, estas Universidades precisam ser públicas porque as particulares são financiadas pela cobrança das matrículas; e, se os alunos concordam em pagar pelo custo do ensino, certamente não concordarão em financiar a pesquisa – aliás, nem terão recursos para isto. Por outro lado, as mantenedoras, que lucram com o ensino, não têm interesse em investir em pesquisa. A pesquisa exige alto investimento e a perspectiva de ganho monetário é muito incerta. Em nenhum país do mundo, universidades do tipo da USP se sustentam contando apenas com recursos das matrículas.

Há, portanto que defender as universidades públicas brasileiras e contribuir para o seu aprimoramento. Pelo fato mesmo de serem tão necessárias, faz parte desta defesa a preocupação com os problemas que elas enfrentam e a busca de soluções para superá-los.

O termo universidade, no Brasil, é praticamente sinônimo de ensino superior. Uma das diferenças básicas entre minha posição e a de meus colegas é o fato de eu reconhecer que, nem no Brasil nem em nenhum outro país o ensino superior se reduz a universidades. Meu objeto de reflexão é, portanto, o lugar das universidades num sistema de ensino superior.

Para se compreender a natureza mais ampla destes problemas é importante situar a situação brasileira no contexto mundial. De fato, o desenvolvimento do sistema universitário obedece a forças sociais muito amplas e responde a transformações globais da economia e da sociedade que se manifestam, embora de forma diferenciada, nos diferentes países. As respostas encontradas e os caminhos tomados em cada um deles variam conforme o contexto nacional, mas os grandes problemas são em grande parte os mesmos.

Em todos os países, vivemos ainda dilemas que explodiram em 1968 e promoveram, em todos eles, uma extraordinária mobilização dos estudantes. Para entendê-los, é necessário ver 1968 como a eclosão de uma segunda revolução universitária.

A primeira foi mais pacífica, mais lenta e durou cerca de um século. Consistiu na incorporação da pesquisa científica como parte inerente da vida universitária. Esta revolução iniciou-se na Alemanha, no começo do século XX e propagou-se em maior ou menor rapidez

para outros países, embora não em todos. Na União Soviética e na França, por exemplo, este modelo não foi adotado. No Brasil, a associação entre ensino e pesquisa se iniciou com um século de atraso, na década de 1930, com a criação das primeiras universidades e com grau variável de sucesso. A USP é o melhor exemplo de implantação bem sucedida deste modelo.

Antes disto, isto é, até meados do século XIX, o sistema de ensino superior compreendia um número pequeno de universidades e outras instituições de formação profissional dedicadas exclusivamente ao ensino, que atendiam uma parcela muito reduzida da população jovem. As universidades destinavam-se a formar os quadros das burocracias do Estado e da Igreja, a habilitar uns poucos profissionais liberais e a constituir uma minoria de intelectuais. Seu custo, em termos de percentagens dos orçamentos nacionais, era muito reduzido, restringindo-se ao pagamento de alguns professores em tempo parcial e à manutenção dos edifícios e das bibliotecas.

A pesquisa se revelou uma atividade dispendiosa, exigindo investimentos em infraestrutura, que compreendiam laboratórios e equipamentos bastante caros. Além do mais, a pesquisa exigia pessoal altamente treinado e qualificado, integralmente dedicado à universidade, o que implicava salários mais elevados do que o dos antigos professores, que aliavam o ensino ao exercício de uma profissão liberal. Além disso, a institucionalização da pesquisa teve como corolário a formação de pesquisadores profissionais, o que levou, mais tarde, à institucionalização da pós-graduação.

Apesar dos custos adicionais que gerou, o desenvolvimento da pesquisa nas universidades tornou-se um elemento fundamental e indispensável da revolução científico-tecnológica, pois constitui parte integrante do processo de produção de conhecimentos que é próprio da sociedade moderna e da formação de recursos humanos capazes de gerá-los e difundi-los. Foi por isso absorvido com maior ou menor facilidade enquanto o sistema em seu conjunto permaneceu limitado e a introdução da pesquisa foi lenta e gradual.

Se a pesquisa científica alterou a natureza e ampliou os custos do sistema universitário, não provocou necessariamente a ampliação ou multiplicação das instituições e do número de alunos. Isso só começou a ocorrer em grande escala a partir do final da 2ª guerra mundial e constitui a segunda grande revolução do sistema de ensino superior. Esta extensão do sistema decorreu do aumento da demanda, ocasionado pela transformação na estrutura produtiva da sociedade, com a diminuição dos setores primário e secundário da

economia e a ampliação do terciário. A expansão do trabalho não manual em relação ao manual valorizou a escolarização mais avançada e se tornou fundamental para a ascensão social das classes médias. Esta pressão por expansão das vagas ficou muito clara, no Brasil e na Europa, com a movimentação estudantil da década de 1960, que precedeu a grande expansão do ensino universitário da década seguinte. Desta forma, em vez de uns poucos estabelecimentos dedicados a educar uma pequena elite, passou a ser necessário um número cada vez maior de instituições, para abrigar uma porcentagem crescente da população jovem. Simultaneamente, o próprio desenvolvimento tecnológico aumentou exponencialmente o custo da pesquisa, exigindo equipamentos cada vez mais complexos e caros.

Mas não se trata apenas de um aumento de número de alunos. A demanda se tornou cada vez mais heterogênea e diversificada. Não se pode, de fato, pensar em democratizar o acesso ao ensino superior multiplicando o número de advogados, arquitetos, médicos, engenheiros e cientistas que não poderão ser absorvidos pelo mercado de trabalho. A democratização exige uma multiplicação de cursos e carreiras que tornam as atividades de ensino extremamente complexas, exigindo um corpo docente igualmente diversificado.

A evolução não se restringiu a essas duas alterações. As instituições de ensino superior foram progressivamente absorvendo novas funções. As grandes universidades incluem, hoje, entre suas atividades, além do ensino de graduação e da pesquisa: oferta de cursos de treinamento, aperfeiçoamento e reciclagem para adultos com curso superior concluído ou incompleto; formação avançada em nível de pós-graduação; cooperação com o setor produtivo para o desenvolvimento tecnológico; serviços os mais diversos de assessoria a órgãos públicos e privados; colaboração na melhoria da qualidade do ensino básico em sua relação com o desenvolvimento de uma cidadania responsável e as necessidades do mercado de trabalho; prestação de serviços de saúde, especialmente através dos hospitais universitários; ação no campo cultural, inclusive mantendo museus, orquestras, rádios, televisão, jornais e revistas.

Grandes universidades multifuncionais, que desenvolvem todas estas atividades, são essenciais à sociedade moderna. Mas, sua criação e manutenção implicam aumentos constantes do custo absoluto e relativo do sistema de ensino superior, que passa a absorver percentuais cada vez maiores dos fundos públicos, o que é facilmente constatável no caso brasileiro. Seu crescimento, por isso mesmo, está estreitamente associado ao desenvolvimento

econômico e ao aumento das receitas públicas. Se, mesmo nos países desenvolvidos, a conjugação de pesquisa e ensino superior de massa provocou uma crise de financiamento, ainda com mais razão no Brasil, onde todas as novas funções e o correspondente aumento de custos se concentram, quase que exclusivamente, nas universidades públicas.

A raiz profunda da crise mundial reside, portanto, em grande parte, no fato de que o custo, tanto em termos financeiros como de recursos humanos, de instituições de ensino que sejam grandes centros de pesquisa competitivos em nível internacional e atendam a inúmeras outras funções, é demasiado elevado para que este modelo possa ser multiplicado em número suficiente de modo a absorver toda a demanda por formação de nível superior.

No Brasil, a crise estrutural, que é semelhante a dos outros países, foi agravada por uma crise conjuntural. Enquanto a economia crescia em ritmo acelerado, foi possível um aumento constante dos investimentos públicos na educação superior. Com o início da crise econômica dos anos oitenta, os recursos diminuíram e o sistema estagnou.

Nos países desenvolvidos, a busca de soluções para este problema, que neles se manifesta de forma menos dramática, tendeu a seguir três orientações:

De um lado, estabeleceu-se uma pressão, por parte dos órgãos financiadores, públicos ou privados, no sentido de uma racionalização dos gastos e de uma avaliação muito mais estrita da relação custo - benefício. Isso se aplica tanto à pesquisa como ao ensino, pois, face à pressão da população por acesso à educação superior, tornou-se necessário exigir das universidades uma utilização mais intensa de seus recursos humanos, aumentando o número de estudantes atendidos. Uma das implicações desta política é a exigência de modernização do sistema gerencial das universidades, pois, dada a complexidade crescente de suas atividades e o vulto dos recursos que maneja, é impossível que sejam administradas com eficiência sem o uso de técnicas e instrumentos próprios das grandes organizações. Outra é a introdução de diferentes sistemas de avaliação do desempenho acadêmico, que fazem parte deste esforço de racionalização da aplicação dos recursos públicos.

De outro lado, ocorreu espontaneamente, ou foi incentivada oficialmente, uma diversificação do sistema de ensino superior. Além de universidades tradicionais, subsistiram e floresceram, ou foram criados outros tipos de instituições: institutos tecnológicos (como os *Fachhochschulen* alemães), escolas especializadas de formação profissional de alto nível

(como as *Grandes Écoles* francesas), ou institutos de formação geral básica (como os *Colleges* norte-americanos), nos quais a atividade de ensino é preponderante e a pesquisa mais de cunho pedagógico ou aplicado. A verdade é que, se é impossível manter instituições nas quais se ministra ensino de boa qualidade, sem que os alunos se familiarizem com a prática da investigação, é perfeitamente possível fazê-lo sem os custos de manutenção da pesquisa básica ou tecnológica de ponta e sem que a maioria dos quadros docentes trabalhe em tempo integral. Boas instituições de ensino também não precisam absorver o conjunto de funções que as grandes universidades incorporam. Inversamente, é possível desenvolver uma alta produtividade científica em instituições especializadas, nas quais o ensino ocupa um espaço pequeno. Esta questão merece uma consideração mais detalhada e voltaremos a ela mais tarde.

Simultaneamente, ocorreu um movimento de diversificação das fontes de financiamento. Isso pode envolver a captação da poupança privada familiar, através da cobrança de taxas escolares. Mas este não é o único mecanismo, nem tem sido de utilização universal, pois a diversificação das fontes de recursos, inclusive das próprias fontes públicas, prende-se muito à questão da diversificação de funções. Muitos dos papéis que as universidades são levadas a desempenhar guardam uma relação muito indireta com o ensino e não podem ser inteiramente sustentadas, especialmente no caso brasileiro, com recursos, já por si limitados, destinados à educação pública. Isso é particularmente verdadeiro no caso de atividades assistenciais (como as dos hospitais de ensino), ou culturais (como é o caso de museus ou orquestras), que, freqüentemente, foram absorvidas pelas universidades pela incapacidade de outros setores do poder público ou da sociedade civil de mantê-los adequadamente. A ampliação das funções das universidades para além do ensino de graduação e pós-graduação deve ser acompanhada da captação de recursos outros que não os destinados à educação, analisando-se, inclusive, a relevância e a necessidade de cumprir algumas dessas funções, para decidir quais devem ser mantidas e quais devem ser ou eliminadas ou repassadas para outros órgãos públicos, ou ainda sustentadas com recursos privados ou comunitários. Cursos de atualização para profissionais já qualificados, por exemplo, podem ser auto-sustentados através da cobrança de matrícula (com bolsas para os de renda mais baixa). Finalmente, dada a relevância de muitas áreas de pesquisa para o desenvolvimento tecnológico, há uma tendência crescente para financiá-las, pelos menos parcialmente, com recursos das empresas privadas.

Esses mesmos impasses, tendências e possibilidades podem ser observados no Brasil. Entretanto, a quase totalidade das reivindicações dos setores organizados do meio acadêmico continua baseada numa posição que se formou durante a década de 50 e se consolidou na década seguinte: a de que toda a demanda por ensino superior deve e pode ser atendida através de grandes universidades públicas multifuncionais, gratuitas, que aliem o ensino à pesquisa e sejam inteiramente mantidas com recursos públicos constitucionalmente destinados à educação. Uma análise da realidade educacional brasileira mostra que essa expectativa é irrealizável e está em completo desacordo com os rumos que vêm sendo seguidos pelo sistema de ensino superior nos países desenvolvidos.

A orientação no sentido de dirigir os investimentos públicos na área da educação para a manutenção de grandes universidades multifuncionais não pode ser abandonada. A própria modernização do país exige estabelecimentos desse tipo e, dado o seu custo elevado, eles não podem prescindir de fundos públicos. O irreal é imaginar que este modelo seja o único aceitável e que seja possível, só através dele, atender à demanda crescente por ensino superior no país.

Uma política nacional para o ensino superior deve partir de uma visão realista da situação atual, em termos das características do sistema, dos problemas existentes (especialmente o da necessidade de expandir as matrículas) e dos recursos públicos disponíveis para superá-los. A reflexão não pode se restringir à questão das Universidades Públicas, mas precisa contemplar o conjunto heterogêneo das instituições públicas e privadas e sua inserção nos diversos contextos regionais, reconhecendo a necessidade de diversificação e flexibilidade decorrente da complexidade do sistema. Não podemos nos esquecer que, no Brasil, somando o setor público e o privado, apenas o equivalente 12 por cento da faixa etária de 18 a 24 anos está matriculada no ensino superior, ao passo que no Chile e na Argentina esta taxa é superior a 30 por cento, para não falar dos países desenvolvidos, onde o percentual é muito maior. A ampliação do sistema de ensino superior é uma necessidade inadiável.

O que eu quero enfatizar é que não se trata simplesmente de uma questão de neo-liberalismo ou socialismo. O Estado de São Paulo consome hoje 10,4 por cento da receita do ICMS (além do que recebe da FAPESP, do CNPq e da CAPES) para custear três universidades que conseguem atender a apenas 15 por cento dos alunos atualmente matriculados no ensino superior do Estado. Para atender a toda a demanda atual, preservando

o mesmo nível de custo, seria necessário destinar às universidades praticamente todo o ICMS o que, convenhamos, é inteiramente irrealista, especialmente se levarmos em conta a necessidade permanente de melhorar o ensino fundamental, ampliar o ensino médio e atender a outras demandas sociais mais que legítimas: saúde, saneamento, transporte, habilitação. O mesmo ocorre no nível Federal: dos 18 por cento da receita de impostos que o Ministério da Educação recebe para a educação, mais de 2/3 são destinados à manutenção das universidades federais que, no seu conjunto, atendem a cerca de 22 por cento dos alunos do ensino superior. Estamos portanto, abraçados a um dilema: o ensino de qualidade associado à pesquisa é cada vez mais caro, o número de alunos a serem atendidos é cada vez maior e os recursos públicos são finitos.

No Brasil, o que agrava a crise é o sistema inteiramente irracional de financiamento. Este problema afeta basicamente as universidades federais, as quais não contam, ao contrário do que acontece com as estaduais paulistas, nem com percentual fixo do orçamento, nem com autonomia financeira, nem sequer com a garantia na regularidade do recebimento dos recursos. Mas, nos dois casos, a irracionalidade do financiamento se prende também à questão de que os recursos atribuídos às diferentes instituições não são alocados em função de sua efetiva contribuição ao ensino e à pesquisa. No Estado de São Paulo, por exemplo, a USP é nitidamente prejudicada em relação à Universidade Estadual de Campinas pela inexistência de indicadores deste tipo.

Quem trabalhou com o sistema federal como eu, sabe que o nível de irracionalidade é intolerável quando se verifica que instituições sem nenhuma produção científica e com número irrisório de alunos têm orçamentos maiores do que outras nas quais a matrícula é elevada e a pesquisa está consolidada.

Talvez seja relevante lembrar que na Europa, o orçamento das universidades públicas depende tradicionalmente do número de alunos matriculados e o financiamento da pesquisa é feito, como também no Brasil, em termos de avaliação de projetos apresentados e concluídos.

Não estou defendendo um produtivismo capitalista para as instituições públicas de ensino superior. Defendo apenas uma maior racionalidade no uso de recursos públicos, com um sistema de avaliação permanente para evitar mão de obra ociosa e gastos desnecessários afim de canalizar verbas para a ampliação do atendimento à população e provisão de melhores salários.

A questão da irracionalidade tem outros componentes. Nas pesquisas que tenho realizado verifica-se que, se os salários dos docentes são baixos, os recursos orçamentários destinados às universidades públicas no Brasil comparam-se favoravelmente, em termos de percentual do PIB e quando se considera a limitação das matrículas, ao de muitos países desenvolvidos e certamente é proporcionalmente muito maior ao que ocorre no conjunto dos países latino-americanos. Chega-se assim a uma conclusão desconcertante. O sistema de financiamento é tão irracional que conseguimos um resultado inteiramente paradoxal: o governo gasta muito e os professores ganham muito pouco.

A causa deste fenômeno reside na estrutura de gastos com a folha de pessoal. Utilizando novamente comparações internacionais, verifica-se que número de funcionários administrativos é excessivamente elevado, onerando pesadamente a folha de pagamento. No caso das universidades federais, em muitos estados, a universidade se transformou num verdadeiro cabide de empregos por pressão das oligarquias locais. Mesmo nas estaduais paulistas, as distorções, embora menores, são assim mesmo significativas. Mão-de-obra ociosa no corpo docente também foi comum, embora recentemente a dificuldade financeira para preencher todas as vagas decorrentes de aposentadorias tenha produzido uma redução substancial no número de professores em atividade. Outra fonte de deformação da folha salarial se prende ao grande número de vantagens corporativas como aposentadorias muito precoces, com salário integral. Considerando que há professoras que se aposentam aos 45 anos, depois de 25 anos de atividade e cuja expectativa de vida é de pelo menos 75 anos, verifica-se que o período de inatividade pode ser e freqüentemente é superior aos anos de efetivo exercício. Como resultado disto, o peso da folha de inativos cresce assustadoramente. O problema maior é que esta situação só tende a se agravar e podemos prever que o peso dos inativos pode chegar a consumir mais da metade dos orçamentos das universidades.

A solução simplista consiste em reivindicar que esta despesa não entre no orçamento das universidades, mas seja assumida diretamente pelo poder público. Entretanto, uma análise minimamente isenta dos orçamentos públicos demonstra que o imenso déficit da previdência dos funcionários está se tornando uma carga pesadíssima, que prejudica os benefícios pagos à imensa maioria da população que não goza dos mesmos benefícios.

Direitos adquiridos precisam ser garantidos. Mas há indubitavelmente a necessidade de uma reforma urgente, que crie uma nova carreira para os ingressantes, livre das distorções

atuais de forma que, a longo prazo, a situação se torne atuarialmente viável. A criação de fundos de pensão, como existem nas universidades americanas, é uma solução justa e exequível.

Isto certamente não deslegitima lutas por aumentos salariais nem significa que todos os governos tenham se mostrado igualmente interessados em manter e ampliar o ensino superior. Este é um campo necessário de mobilização universitária. Mas há limites estruturais para o sucesso desses movimentos. Cabe às universidades, que se consideram o centro por excelência da visão crítica, ver além dos problemas conjunturais e reconhecer que precisamos de uma reforma mais ampla e mais profunda do sistema em seu conjunto. O modelo único de ensino superior, que considera apenas universidades de pesquisa é intrinsecamente elitista e iníquo, pois exclui a maior parte dos jovens do ensino superior público.

É a partir desta constatação que venho batalhando por uma diversificação do sistema público, que contemple não só as universidades do tipo USP (embora também elas), mas também instituições semelhantes aos *colleges* comunitários dos Estados Unidos ou às universidades comunitárias do Rio Grande do Sul.

As minhas preocupações com o custo das universidades públicas não devem ser tomadas como uma acusação aos professores ou às próprias instituições. Tenho procurado mostrar que os problemas derivam de um sistema de financiamento que torna o uso racional de recursos praticamente impossível. Já analisei esta questão em muitos artigos. Por isso mesmo, a solução não reside em estabelecer punições, cortar salários ou reduzir verbas de custeio, o que tornaria as universidades inviáveis. É a estrutura do sistema que causa as distorções e é ela que deve ser alterada – e isto não pode ocorrer do dia para a noite, mas pressupõe um longo período de transição. Mas não podemos esperar mais para começar a enfrentar o problema.

O segundo problema em relação ao qual assumi posições polêmicas diz respeito à democratização interna da universidade.

Durante o regime autoritário, generalizou-se uma receita de democracia que ganhou grande popularidade em todas as universidades do país: a eleição direta, por professores, funcionários e alunos, do reitor, dos diretores e dos chefes de departamento. A mesma noção de democracia, apoiada no mito da “comunidade universitária”, defendia a composição

tripartida de todos os órgãos colegiados, também por eleição direta, como instrumento necessário e suficiente para equacionar os problemas e assim superar a crise.

A noção simplista de que a justaposição, em igual número, de professores, alunos e funcionários nos órgãos decisórios forneceria os instrumentos eficazes para a gestão da universidade, parece ter impedido uma reflexão mais aprofundada sobre a natureza dessa instituição e o reconhecimento de sua complexidade.

O mito da comunidade universitária, antes oculta do que resolve dificuldades muito reais. Uma universidade não é uma comunidade, mas uma organização burocrática (no sentido clássico do termo) muito complexa, que integra agentes especializados, portadores de saberes e práticas muito específicas. Não se organiza através da cooperação simples, mas pela divisão do trabalho que cria especializações. Não pode funcionar sem uma definição clara de áreas de competência e níveis de responsabilidade. Democratizar uma instituição deste tipo não é pressupor que todos são igualmente competentes para resolver sobre tudo, mas exige a criação de complexos mecanismos de representação diferencial em órgãos colegiados de composição diversificada conforme suas responsabilidades específicas. Exige, enfim, o reconhecimento de especificidades funcionais, competências diversas e interesses divergentes de segmentos altamente heterogêneos. Uma universidade é antes semelhante a uma grande companhia teatral do que a uma assembleia de condôminos. Inclui o equivalente a produtores, diretores, atores principais, coadjuvantes, cenaristas, figurinistas, maquiadores e toda uma equipe técnica muito diversificada. Todos contam com uma dose maior ou menor de autonomia, mas não se monta um espetáculo tomando as decisões numa assembleia geral.

Também não há, infelizmente, uma correlação clara entre democratização interna e excelência acadêmica. E as universidades são julgadas, em última instância, muito mais pelo nível do ensino que oferecem e da produção científica que apresentam, do que pelo grau de democracia que praticam ou pela autonomia que gozam. Isso não quer dizer que a democracia não seja desejável, nem que não possa ser concebida como instrumento importante de uma renovação necessária. Mas não podemos deixar de lado a forma e o conteúdo dessa renovação. Não realizaremos essa tarefa sem analisar mais detalhadamente a natureza e as origens do impasse atual e sem abandonar o mito da comunidade.

O mito da comunidade, embora tenha perdido parte de sua força, continua atuante graças aos sindicatos. O movimento sindical retira sua força exatamente da sua capacidade de

unir todos os docentes na defesa das mesmas reivindicações e das alianças que seja capaz de formar com funcionários e alunos. Desta forma, a ação sindical se concentra sobre aquelas reivindicações que beneficiam igualmente a todos. O movimento atua assim no sentido de ocultar ou negar a diversidade interna da universidade, as diferenças de função e de competência, as necessidades específicas das diferentes áreas de conhecimento, os interesses conflitantes entre ensino e pesquisa e, basicamente, desconhece a multiplicidade dos problemas de uma organização tão complexa quanto é uma universidade. A ação sindical recria constantemente o mito da comunidade dos iguais.

Além disto, e o que é pior, impede qualquer discussão sobre as inúmeras distorções da carreira a qual, através de ganhos de causa de questões trabalhistas e da acumulação de vantagens derivadas do exercício de funções administrativas por tempo limitado, de fato destroem a isonomia, criam privilégios e oneram pesadamente a folha de pagamento, impedindo aumentos salariais mais substantivos para o conjunto dos professores.

Talvez seja esse corporativismo sindical o responsável pelo fato de que a discussão sobre a democratização da universidade tenha se concentrado tanto na questão da participação da “comunidade acadêmica” nas decisões internas, deixando em segundo plano um problema que é ainda mais fundamental – a democratização do acesso ao ensino superior. Voltamos assim à questão do ensino.

O fato de, no Brasil, a universidade pública e gratuita atender privilegiadamente às camadas mais favorecidas da população, constitui um escândalo inadmissível. Não basta ser contrário a esse estado de coisas. É preciso propor medidas para superar essa situação.

Como já afirmei, a abertura do ensino superior a amplas camadas da população não pode ser construída simplesmente multiplicando a matrícula nos mesmos cursos tradicionais, preservando a velha concepção do diploma profissional, conservando o mesmo tipo de ensino.

O velho sonho das classes médias, que via na universidade um instrumento para obtenção de um diploma que garantisse um emprego bem pago e de prestígio, legitimando uma posição privilegiada na estrutura da sociedade, está definitivamente morto e deve ser enterrado. Só foi compatível com a velha universidade elitista, que atendia um número restrito de privilegiados destinados a se tornarem profissionais liberais.

A universidade deve certamente continuar a formar profissionais como médicos, engenheiros, advogados, dentistas e assim por diante. Deve formar também um contingente de estudiosos preparados para a pesquisa científica, tarefa esta que cabe, cada vez mais, à pós-graduação. Mas a grande maioria dos alunos não vai poder exercer as profissões regulamentadas nem encontrará emprego como pesquisador. Nesses casos, o diploma de ensino superior apenas confere uma certa vantagem diferencial genérica no mercado de trabalho, que decorre do reconhecimento dos benefícios de uma formação escolar mais completa. Amplos setores das imensas organizações burocráticas, estatais ou privadas, que caracterizam a economia moderna, utilizam esse tipo de mão-de-obra para a qual o ensino superior fornece apenas uma preparação genérica, sobre a qual cada um constrói, no trabalho, sua própria competência.

Para oferecer esta formação ou, ao contrário, para atender as necessidades de formação especializada para ocupar nichos promissores do mercado de trabalho, não é necessária a manutenção de grandes pesquisadores e imensos laboratórios e nem que todos os professores trabalhem em tempo integral. Também não é necessário que as instituições de ensino superior absorvam todas as funções das grandes universidades. A própria universidade deve estar organizada para atender a essas demandas para todo o sistema. Além disso, as universidades de pesquisa são, por necessidade, pesadamente acadêmicas e oferecem, por isto mesmo, um tipo de ensino teórico, voltado para a formação de pesquisadores, que interessa muito pouco a uma grande proporção dos jovens.

O nosso universo acadêmico é extremamente preconceituoso e acredita que, fora do modelo da USP, o ensino é incapaz de levar o aluno a pensar. Isso simplesmente não é verdade. Basta visitar uma boa escola técnica federal, por exemplo, onde se oferece excelente ensino tecnológico, para ficar impressionado com o espírito inovador que permeia toda a instituição em virtude da integração entre teoria e prática e verificar a alta qualidade da formação oferecida. Há, no interior do Estado de São Paulo, Faculdades de Direito de muito boa qualidade, cujo corpo docente trabalha em tempo parcial e é recrutado da magistratura local. Na área de Propaganda e Marketing, por outro lado, também se formam, em instituições especializadas, profissionais muito competentes com um corpo de professores inseridos no mercado de trabalho. Cursos de análise de sistemas, que interessam a um número imenso de jovens e oferecem uma qualificação importante para obter colocação no mercado de trabalho,

podem ser multiplicados e podem oferecer uma formação de boa qualidade sem necessariamente reproduzir a estrutura do Instituto de Matemática e Estatística da USP.

Esquecemos que o exercício da profissão é uma atividade criativa, que exige aperfeiçoamento permanente, inteligência e dedicação. A produção do saber não se faz só na pesquisa acadêmica. O bom professor em qualquer nível de ensino não prepara um curso sem pesquisa e sem atividade criadora. O mesmo se pode dizer do advogado que defende uma causa, do médico que faz um diagnóstico difícil, do cirurgião que realiza uma intervenção delicada, do arquiteto que faz um projeto. O aproveitamento em tempo parcial desses profissionais qualificados pode contribuir muito para a qualidade de um curso.

A prática é freqüentemente um exercício intelectual e precisamos de instituições de ensino que ensinem com a prática e ofereçam a estudantes com potencialidades e vocações diferenciadas, oportunidades variadas de formação. Uma universidade, tal como a USP, voltada para a pesquisa de ponta, não tem nem a flexibilidade, nem a vocação para este tipo de ensino. Precisamos de outras instituições nas quais a formação de alunos com vocações e potenciais heterogêneos seja a preocupação central.

Isto me leva, finalmente, ao último ponto que desejo defender e que diz respeito também a deficiências das universidades de pesquisa, e que são muito visíveis na realidade da USP: é o descaso com que se trata o ensino de graduação. Toda a carreira universitária está construída de forma a valorizar apenas as publicações científicas. Sem negar o valor da pesquisa, não se pode continuar a ignorar que preparar e ministrar um curso bem sucedido é uma criação intelectual. Eu acredito que aprendi mais Antropologia dando aula do que fazendo pesquisa. Cabem, na atividade didática, padrões de avaliação equivalentes aos que usam a pesquisa para valorizar os docentes bem sucedidos. Chegamos hoje ao absurdo de valorizar a orientação de um único bolsista de iniciação científica e ignorar o trabalho do professor que inicia na pesquisa, toda uma classe de alunos, como eu fiz muitas vezes.

Finalmente há ainda um tema do qual gostaria de tratar: é o da ausência, nas universidades, inclusive na nossa, de uma discussão sobre o modelo de organização interna das universidades, herança do centralismo burocrático próprio da nossa tradição governamental, e das repercussões negativas deste modelo sobre o ensino.

A organização atual é resultado da imposição em 1968 de um modelo único, uma cama de Procusto à qual todas as universidades tiveram que se ajustar.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional explodiu o modelo e as instituições de ensino passaram a gozar de total liberdade na sua organização interna. Surpreendentemente isto não provocou nenhuma fermentação nas universidades públicas no sentido de rever uma organização que possui inúmeros aspectos negativos em termos de ensino.

O modelo imposto em 1968 incluiu, entre outros aspectos, a organização da universidade em unidades e departamentos, a administração colegiada e o sistema de créditos.

Na organização pré-68, as unidades da Universidade eram os cursos organizados pelas respectivas Faculdades. As Faculdades de Direito, Medicina, Engenharia etc. eram responsáveis, cada uma delas por uma carreira, e incluíam todo o conjunto das disciplinas exigidas pelo currículo. Eram neste sentido, inteiramente autônomas. Havia algumas vantagens neste sistema, uma das quais era a convivência entre disciplinas básicas e aplicadas na mesma unidade e a responsabilidade coletiva da congregação pelo curso todo.

A exceção era a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, que mantinha diversos cursos, cada um deles correspondendo a um ramo do saber e não a uma carreira regulamentada. Os cursos estavam organizados em setores. A maior parte dos cursos incluía disciplinas de mais de um setor, mas as turmas eram muito pequenas, os professores eram poucos, a localização reunia cursos afins e a comunicação era mais fácil, pois se dava através dos catedráticos. De certa forma, pode-se dizer que a reforma de 68 generalizou, para a universidade, o esquema da velha Faculdade de Filosofia, a qual, entretanto se fragmentou em diferentes institutos ou Faculdades: Física, Química, Ciências Biológicas, Psicologia, Educação. Sobrou um pedaço dela, que formou a nova Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

A organização por departamento e disciplinas favoreceu a pesquisa que é predominantemente disciplinar, isto é, ocorre em um departamento ou uma unidade que corresponde a um ramo do conhecimento. Os cursos, ao contrário, são interdisciplinares e os componentes do currículo foram espalhados por diferentes departamentos e unidades, cada um deles gozando de grande autonomia.

Este tipo de organização, associado ao sistema de créditos foi inspirado nas universidades norte-americanas e é destinado a estimular o livre fluxo dos alunos pelos diferentes departamentos (e ramos do conhecimento) que compõem a universidade.

Esta organização é congruente com as universidades norte-americanas, nas quais a graduação está voltada para uma formação geral, prévia ao ingresso nas escolas profissionais ou na pós-graduação. É, entretanto, inteiramente incongruente com um vestibular no qual os alunos são previamente selecionados em função da carreira que vão seguir. O sistema de créditos se destina a flexibilizar o percurso dos alunos, que circulam pelos diferentes cursos da universidade. O vestibular por carreira, ao contrário, enrijece o percurso. Mas, coexistindo com o sistema de créditos, desmantelou uma instituição que já foi chave na organização do ensino: “a turma”, isto é, grupos de alunos que entravam juntos e prosseguiam juntos, até a obtenção do diploma, favorecendo a convivência, a cooperação e a sociabilidade estudantis, e a participação através de representantes nos confrontos com a administração. Ficamos, por assim dizer, com o pior dos mundos: nem a flexibilidade dos créditos, nem a coerência das turmas.

Com a reforma, as disciplinas básicas foram retiradas das escolas profissionais e remetidas aos Institutos, que adquiriram uma dupla função: oferecer a formação inicial ou complementar para todas as carreiras, além de ministrarem, eles próprios um ou mais bacharelados voltados para a formação de especialistas na sua própria área de conhecimento: biologia, química, física, matemática etc. O resultado foi que se constituiu dentro dos departamentos, uma clara divisão entre dois grupos de alunos: “os de dentro”, favorecidos pelo instituto ou departamento, e os “de fora” vindos de outras unidades e estranhos ao departamento. Os alunos passaram a considerar um exílio o tempo que passam em outras unidades. E os professores, a considerar um castigo dar aula para alunos que não fossem “os seus”. Não foi criado, paralelamente, ao contrário do que estava previsto no modelo da Universidade de Brasília, uma organização responsável pela integração dos cursos ou carreiras, com a autoridade necessária para designar professores, formular o projeto didático, organizar a grade curricular, avaliar os resultados e solucionar os problemas, o que promoveu a fragmentação dos cursos.

Era o currículo mínimo que forçava uma comunicação interna em termos das carreiras. Agora que ele foi substituído por Diretrizes Curriculares muito gerais, temo que o fechamento

possa se tornar ainda maior. Na área das Ciências Humanas, por exemplo, é possível que alunos de Geografia aprendam apenas Geografia, futuros historiadores não tenham sequer um verniz de Ciências Sociais ou Economia. Nas Ciências Sociais, temo que desapareçam tanto a Economia como a Estatística.

Todos os analistas do ensino superior e os especialistas em mercado de trabalho tem enfatizado a importância crescente de uma formação geral ampla e sólida, que permita um futuro profissional versátil, capaz de acompanhar as rápidas mudanças do mercado de trabalho. Na pesquisa a multidisciplinariedade é cada vez mais necessária. Caminhamos no sentido contrário.

Além do mais, a resistência em abrir os cursos dos Departamentos para alunos de outras carreiras, impede que as universidades exerçam o papel de valorizar uma formação mais humanística que deveria ser parte integrante de todo o ensino universitário.

Já fiz uma vez, a proposta para resolver este problema. Constituía na adaptação de uma instituição do ensino de graduação nas universidades norte-americanas e que corresponde a necessidade de escolha, por parte dos estudantes, de um *major* e um *minor*, isto é, de um campo de concentração de estudos e de um campo complementar. Nossos estudantes poderiam assim compor um bacharelado em Ciências Sociais, por exemplo, com uma formação complementar em Filosofia, ou História, ou literatura, ou Economia ou qualquer outra área de conhecimento. Esta prática aliás, existiu no antigo doutoramento da USP.

Desta forma, me parece, criaríamos uma verdadeira unidade, pela circulação dos alunos entre os diferentes departamentos e as diferentes divisões disciplinares.

Sem órgãos responsáveis pelo ensino e sem uma comunicação entre diferentes áreas de conhecimento na formação dos alunos, a universidade (e o conhecimento que ela cria se transmite) se fragmenta.

Precisamos encontrar soluções novas. Outros tipos de instituições menores, mais voltadas para as tarefas do ensino, poderiam talvez encontrar novos caminhos a democratização do ensino e para a formação de profissionais mais polivalentes que as universidades hoje parecem incapazes de criar, mas poderiam assimilar.

Saudação da Professora Maria Lúcia Montes por ocasião da outorga do título de Professora Emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo à Professora Eunice Ribeiro Durham

Diante dos representantes da Egrégia Congregação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, do Pro-Reitor de Cultura e Extensão Universitária, Prof. Dr. Adilson Avansi de Abreu, representando aqui o Magnífico Reitor desta Universidade, Prof. Dr. Adolpho José Melfi, do Pro-Reitor de Pesquisa, Prof. Dr. Luiz Nunes de Oliveira, e do Diretor desta Faculdade, Prof. Dr. Francis Henrik Aubert, bem como de colegas, alunos, familiares e amigos da Professora Eunice Ribeiro Durham, é com satisfação, mista de temor, que me desincumbo da honrosa e difícil tarefa para a qual fui designada, ao saudá-la nesta ocasião solene. Honrosa, pelo orgulho, do qual sou porta-voz, que traz ao Departamento de Antropologia e a esta Faculdade o fato de poder contar em seu quadro docente com esta figura exemplar que hoje recebe o título de Professora Emérita. Difícil, porém, pelas mesmas razões, em se tratando de quem se trata. Como resumir, no breve espaço de uma saudação, o significado da contribuição e do exemplo desta pessoa múltipla e singular que é a Professora Eunice Durham, cuja ação, a partir do campo específico do saber que é sua especialidade, a Antropologia, se projetou, ao longo de uma carreira de mais de 30 anos, para além das salas de aula e dos quadros institucionais desta Faculdade e da Universidade de São Paulo, levando-a a assumir responsabilidades públicas cada vez mais amplas, até tornar-se ela própria uma figura pública, cuja trajetória se associa indissolavelmente aos destinos da educação no Brasil nos últimos quinze anos?

Percebo agora porque esta tarefa coube a mim – multifacetada e interdisciplinar tal como a professora aqui homenageada – ao refazer a contrapelo um caminho que corre em direção ao passado, indo do momento de minha acolhida generosa pela Professora Eunice no Departamento de Antropologia, em 1988, até aquele outro, em uma conjuntura política difícil, em meados dos anos 70, quando, vindas de áreas distintas, ela da Antropologia, eu da Filosofia, desembarcávamos ao mesmo tempo na área de Ciência Política do antigo Departamento de Ciências Sociais desta Faculdade, para reforçar um corpo docente desfalcado de alguns de seus melhores quadros pela violência do arbítrio e da repressão. Juntamente com a professora Ruth Cardoso, a Professora Eunice era então a “antropóloga residente” da Ciência Política. E eu, sendo

colega sem ter nunca sido aluna de nenhuma delas, que me tornava discípula de ambas, na tarefa do aprendizado simultâneo da Política e da Antropologia.

Olhando em retrospectiva a trajetória da carreira da Professora Eunice Ribeiro Durham, percebo-me portanto cruzando esse caminho em um ponto crucial de inflexão que seria decisivo para o seu futuro, mas cujos antecedentes eu era então incapaz de avaliar. Só aos poucos, conforme ia se aprofundando minha compreensão dessas novas áreas do saber em que me vira lançada, iria entender a importância do trabalho desta antropóloga que não se contentara em ser uma boa professora e pesquisadora, mas se esforçara por alargar o campo de sua disciplina, tradicionalmente marcado pelo domínio da Etnologia, estendendo-o para a incipiente área da Antropologia urbana, através de seus trabalhos de mestrado e doutorado, voltados para o imigrante estrangeiro e o trabalhador de origem rural em seu processo de assimilação e integração a um novo contexto sócio-cultural e à sociedade urbano-industrial. Só bem mais tarde ainda compreenderia a contribuição crucial de seu estudo sobre a obra etnográfica de Malinowski, que se tornaria uma obra de referência obrigatória na interpretação de um clássico da teoria antropológica, revelando o cuidadoso investimento de teoria e método envolvido na reconstrução da realidade por parte do antropólogo a partir de seu trabalho de campo.

Naqueles momentos iniciais de convívio e intercâmbio na área de Ciência Política, no entanto, fascinava-me apenas a aventura comum que compartilhávamos, na descoberta das interfaces entre cultura e poder, de que resultaria mais tarde a organização do Grupo de Trabalho sobre Cultura Popular e Ideologia Política da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, coordenado pela Professora Eunice Durham entre 1983 e 1984. Este foi sem dúvida um núcleo de reflexão e produção intelectual da mais alta relevância, que teria uma influência decisiva na formação de muitos de meus colegas do Departamento de Antropologia e de outros reconhecidos antropólogos que hoje atuam em outras instituições universitárias. Entre eles, para referir-me apenas a alguns, cabe mencionar o professor José Guilherme Magnani, as professoras Teresa Caldeira e Guita Grin Debert e, diretamente sob a responsabilidade da Professora Eunice, enquanto seus orientandos em nível de mestrado e doutorado, os professores Antonio Augusto Arantes Neto, Geraldo Romanelli, Edward Mac Rae e Alba Zaluar, enquanto no interior do próprio Departamento de Antropologia caberia destacar o Professor Amadeu Lana, a Professora Paula Montero e nossa saudosa

Professora Carmen Cinira de Macedo, de cujo convívio a morte nos privou em 1991. Os temas desses trabalhos? Ainda um alargamento das preocupações iniciais da Professora Eunice Ribeiro Durham na área de Antropologia urbana, somado já à crescente importância que assumia nesses estudos as relações de poder: o universo dos trabalhadores rurais, o operariado urbano, as vicissitudes da família, questões de gênero, religiosidades populares.

Desse período, guardo a lembrança da abertura de espírito e da generosidade intelectual, aliadas a um profundo rigor, com que a professora Eunice foi capaz de partilhar com seus orientandos da área de Antropologia e seus colegas da Ciência Política as preocupações e as alegrias de um processo comum de descobertas, numa área nova de trabalho cujos contornos então apenas se esboçavam. Entretanto, se alguma coisa me resta na memória daqueles primeiros tempos de convívio, esta é sem dúvida uma virtude ímpar da professora, que eu então descobriria e cujo valor só mais tarde aprenderia a reconhecer, sobretudo compreendendo o preço que lhe custou ser fiel a ele, vale dizer, ser fiel a si mesma. Refiro-me ao seu senso de responsabilidade para com a Universidade e a organização institucional do trabalho intelectual, seu sentido ético da coisa pública e sua consciência de dever para com seu tempo e os desafios que ele incessantemente nos coloca.

Por isso a Professora Eunice Durham jamais se furtou a assumir funções representativas e de direção em instituições como a Associação Brasileira de Antropologia (ABA), que presidiu por duas vezes, de 1978 a 1980 e de 1982 a 1984; a Comissão Especial de Assuntos Indígenas da mesma ABA, por ela presidida concomitantemente à sua gestão na direção da instituição, de 1982 a 1984; a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), como presidente da área de Antropologia de seu Conselho Científico, de 1984 a 1986; ou o Conselho Editorial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPOCS), de que foi membro no período de 1982 a 1984, coordenando a Comissão de Pós-Graduação da instituição de 1984 a 1986, e sendo membro de sua Comissão Acadêmica na gestão subsequente, de 1987 a 1988. Mais ainda, num período em que a transição democrática colocava em primeiro plano a importância da representação e da participação da comunidade científica na definição dos rumos futuros do país, a Professora Eunice Ribeiro Durham foi membro do Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arquitetônico e Artístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT), de 1983

a 1985, bem como da Comissão de Estudos sobre Universidades da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), de 1986 a 1988, para depois assumir a Vice-Presidência da mesma instituição, de 1989 a 1990. A partir de então, voltando a concentrar-se novamente em sua área de especialização, atuaria como membro do Conselho Editorial do *Anuário Antropológico*, até 1999.

Mas tampouco no interior da própria Universidade se furtaria a Professora Eunice Durham ao pesado encargo das atividades administrativas, em funções de direção ou em órgãos colegiados da USP, exercendo a chefia do antigo Departamento de Ciências Sociais entre 1985 e 1987 e encarregando-se da árdua tarefa de proceder à sua divisão, de que resultariam os três atuais departamentos que integram o curso de Ciências Sociais, o Departamento de Antropologia, o de Sociologia e o de Ciência Política. Este era um tempo em que se rearticulava e se redistribuía entre os novos Departamentos parte do corpo docente das três áreas e por isso então se mediam milimetricamente metros quadrados de espaço repartido por número de professores, barganhavam-se salas por peças de mobiliário, secretárias por telefones e infra-estrutura administrativa. Um quebra-cabeça infernal. Foi depois de resolvê-lo que, uma vez transformada a antiga área de Antropologia em um novo Departamento autônomo, para ele retornaria a professora, assumindo então sua direção nos anos subsequentes, de 1987 a 1989. Findo seu mandato, voltaria a participar do Conselho do Departamento de Antropologia, ao mesmo tempo em que, como professora titular, ocuparia de forma permanente seu lugar na Congregação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Entretanto, nesse mesmo período, já a professora se engajava em outras batalhas no âmbito da instituição universitária. Compreendendo a universidade como instituição em que são indissociáveis o ensino, a pesquisa e a extensão, ela emprestaria sua competência e seu entusiasmo para fomentar, juntamente com o professor Luis Carlos Menezes, do Instituto de Física, a institucionalização do trabalho de extensão universitária na Comissão Especial de Coordenação das Atividades de Extensão (CECAE) da Reitoria da Universidade de São Paulo, nos anos de 1988 e 1989, no mesmo período em que passava a atuar também como assessora especial da Reitoria para Políticas Universitárias, entre 1987 e 1989. A relevância do processo de redemocratização e a importância que então nele assumia a questão ambiental levaria a Reitoria da USP a promover dois simpósios sobre esses temas, a transição democrática e

a Amazônia, em 1987 e 1988, de que a professora Eunice participou como coordenadora, ao lado de outros docentes da Universidade. Dataria daí seu crescente interesse pelos problemas ambientais, que a levaria a participar de um programa como o LEAD – *Leadership for Environment and Development* – da Fundação Rockefeller, como membro de seu comitê nacional no Brasil, da sua Comissão Acadêmica, da Comissão de Acompanhamento e Avaliação e do Conselho Diretor do programa, de 1990 a 1994. Além de fazer parte do Conselho Editorial da revista *International Environmental Affairs* até o ano de 1996, sua participação no LEAD a levaria também a realizar uma importante viagem ao Zimbábue, como membro da Comissão de Avaliação do programa em 1994.

Todavia, por mais relevantes que fossem esses interesses, sempre houve, a mover a Professora Eunice Ribeiro Durham, uma paixão maior, herdada de seu pai, o Professor José Querino Ribeiro, e o exemplo de uma vida dedicada à Educação, a partir de sua atuação como professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foi na trilha aberta pelo Professor Querino que a professora hoje homenageada por esta Egrégia Congregação assumiu como seu dever talvez a mais árdua tarefa que se impôs em toda a sua carreira: levar adiante até onde fosse necessário e possível a reflexão e a ação no campo da educação brasileira. A criação do Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo (NUPES) data de 1989, e desde a sua fundação a professora atuou como Coordenadora de seu Conselho Diretor. Entretanto, este seria apenas um primeiro passo em uma longa trajetória que a levaria a ocupar alguns dos mais altos cargos em órgãos colegiados e de direção do Poder Executivo junto ao Ministério da Educação do governo da República, servindo sob três diferentes Ministérios e três Presidentes e resistindo às turbulências provocadas pela mudança dos ocupantes desses cargos.

Ainda no Ministério Chiarelli, nomeada Diretora Geral da CAPES-MEC em abril de 1990, a Professora Eunice Ribeiro Durham assumiria a tarefa de recriar a instituição extinta na reforma administrativa do Governo Collor, presidindo à sua reorganização administrativa e subsequente transformação em Fundação. Promoveria então um extenso programa de reformas, que abrangeram desde a reorganização da distribuição das bolsas da instituição e a criação de taxas acadêmicas para o provimento de recursos para os programas de pós-graduação em nível nacional, até a elaboração do Projeto Norte de Pós-graduação, para estimular a criação de programas integrados de

mestrado e doutorado entre as diferentes universidades daquela região, passando por seminários para avaliação das relações entre a universidade e o setor produtivo ou para um balanço da pós-graduação no país. Ainda nesse período, atuaria como representante da CAPES no Conselho Científico do CNPq, de 1990 a 1991, e como representante do Ministério da Educação junto ao Conselho de Ciência e Tecnologia da Presidência da República, entre 1991 e 1992. Depois, já servindo sob o Ministério do ex-reitor da Universidade de São Paulo, Professor José Goldemberg, a Professora Eunice Durham foi encarregada da direção da Secretaria Nacional de Ensino Superior do MEC, entre 1992 e 1993, dedicando-se então à questão da autonomia universitária, com a elaboração concomitante de proposta de emenda constitucional e de indicadores para distribuição de recursos às instituições de ensino superior, bem como à reorganização dos hospitais universitários e à elaboração de um novo sistema de distribuição de recursos para as universidades estaduais e comunitárias. Finalmente, estando já à frente do MEC o atual Ministro Paulo Renato de Souza, a professora ocupou, de 1995 a 1997, a Secretaria de Políticas Educacionais, encarregando-se da elaboração de projetos referentes ao FUNDEP e ao setor de estatísticas do Ministério, e da preparação de anteprojetos de lei, acompanhamento da tramitação no Congresso Nacional e elaboração de emendas sobre questões como a reformulação do Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Deixando a função de Secretária Nacional de Política Educacional, a professora participaria ainda do Conselho Nacional de Educação do MEC, de 1997 até 2001, quando por fim daria por encerrada sua tarefa junto ao mais alto órgão do Executivo Federal no setor da Educação em nosso país.

Missão cumprida, a professora podia enfim voltar para casa, isto é, para a sua casa primeira no trabalho educacional, a Universidade de São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, o Departamento de Antropologia. A partir de então, com relação à educação nacional, ela podia já contentar-se, longe do campo aberto de batalha da ação, com o trabalho de reflexão, continuando suas atividades jamais interrompidas junto ao NUPES. Um longo e árduo caminho fora percorrido. Nele, por sua exposição enquanto figura pública, a Professora Eunice Durham conquistou colaboradores devotados e admiradores incondicionais, assim como granjeou inevitáveis inimigos, pelo inflexível rigor ético de sua postura, que sempre a fez mais amiga da verdade que de seus amigos, ainda que esta verdade contrariasse muitos pressupostos ideológicos do nosso bem intencionado senso comum que se quer

politicamente correto. Mas, sobretudo, a professora pode orgulhar-se de ter, por esta razão, conquistado o respeito até mesmo dos que discordaram ou discordam de suas posições. E conquistou-o pela sua coragem ao expor essas posições, pela sua lealdade ao enfrentar os argumentos de um adversário, pela sua franqueza e seu rigor no debate político, virtudes do trabalho acadêmico que ela soube carregar para a vida pública. Certa vez a professora que hoje aqui homenageamos refletia sobre o exercício da influência dizendo que esta consiste não em impor aos outros a sua própria visão de um problema, mas em mudar os termos em que este problema é pensado. Por certo, ela pode estar segura de ter deixado na educação brasileira a marca de sua influência. Muitas das questões educacionais que hoje debatemos não seriam as mesmas sem a teimosa e abnegada persistência de suas palavras e suas ações, no exercício do que sempre considerou como sua indelegável responsabilidade ética.

Nessas funções públicas, muitos temeram a mulher poderosa, tomando por sisudez o que era um intenso voltar-se para a reflexão interior, em busca de respostas a questões que sempre foram maiores que seus interesses pessoais. Daí também se toma por inflexibilidade o que não foi nunca senão uma rigorosa perseguição da justiça, que muitas vezes sequer um laivo de compaixão, inclusive até por ela mesma, foi capaz de mitigar. Poucos viram o outro lado da moeda, a incerteza e a angústia de quem, com um agudo senso de retidão moral, se arrisca a afirmar no espaço público, por suas palavras e suas ações, as próprias convicções, fundadas no estudo e na reflexão, e expô-las ao debate público, e sujeitar-se à controvérsia, que a incompreensão ou a má fé tão facilmente podem transformar em chicana e na vileza dos ataques pessoais. Felizmente, esta não foi a tônica dos debates, nos inúmeros simpósios, palestras, conferências e mesas redondas de que a professora participou nesses anos, no Brasil e no exterior, em razão de suas funções institucionais, e que a levaram a percorrer os fóruns das instituições representativas do nosso saber acadêmico como a ANPOCS, a SBPC, mas também grandes congressos internacionais, em Moçambique, no México, Portugal, Japão, Colômbia, Chile, Noruega, Holanda, Inglaterra, Estados Unidos e os encontros organizados pela UNESCO em torno das questões da educação no mundo, em países que vão da Alemanha à Indonésia.

Passados, porém, os embates da vida pública, a Professora Eunice Ribeiro Durham, aposentada desde 1996, retornou não apenas às suas atividades de pesquisa no NUPES mas também ao trabalho de docência, agora a título voluntário, junto ao

Departamento de Antropologia desta Faculdade. E, com a humildade que só estranha a quem desconhece a verdadeira grandeza de um educador, voluntariamente ela voltou a dar aulas não só nos cursos de pós-graduação como também de graduação do seu Departamento. Um privilégio para as novas gerações, que assim reatam por sobre o tempo os laços com o que de melhor nossa tradição acadêmica foi capaz de produzir. Se a palavra “emérito” se refere a alguém cujos méritos devem ser publicamente reconhecidos, esta Egrégia Congregação deve ser parabenizada pelo acerto de sua decisão, ao outorgar o título de Professora Emérita a esta docente do Departamento de Antropologia que soube elevar tão alto sua missão de educadora, seu trabalho de professora e pesquisadora, a dignidade de seu ofício de antropóloga e o nome desta Universidade e do seu país.

Muito obrigada.

Professora Doutora Maria Lúcia Montes
Departamento de Antropologia
FFLCH - USP
Abril, 2002.