

Modelos flexíveis de universidade

Referência em pesquisas sobre educação superior, a antropóloga da USP revê sua trajetória

Fabrcio Marques | RETRATO Léo Ramos

A contribuição da antropóloga Eunice Ribeiro Durham, de 83 anos, para o conhecimento sobre o sistema educacional do Brasil divide-se em duas searas. No campo acadêmico, ela coordenou o Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (Nupes), da Universidade de São Paulo (USP), um grupo interdisciplinar que entre 1989 e 2005 ajudou a pautar as discussões sobre o sistema universitário do país ao produzir estudos comparativos e reflexões sobre o tema. Já na seara pública, ela teve duas passagens pelo Ministério da Educação (MEC).

Entre 1990 e 1992, presidiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e foi secretária de Ensino Superior. E, entre 1995 e 1997, assumiu a Secretaria de Política Educacional, um órgão de planejamento no qual ampliou o escopo de suas preocupações para os ensinos fundamental e médio. Não foi um mero caso de pesquisador que levou sua experiência teórica para o governo. “Existe aquele slogan ‘saber é poder’, mas aprendi que o poder também é saber. No ministério, tive uma visão global do sistema e das diferentes dinâmicas em que ele funciona que eu jamais tive da perspectiva das ciências sociais”, afirma.

Crítica do corporativismo acadêmico e do gigantismo das universidades públicas, Eunice Durham defende um sistema de educação superior diverso e flexível, que reúna diferentes

IDADE 83 anos

ESPECIALIDADE

Antropologia rural e urbana, Políticas educacionais

FORMAÇÃO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (graduação, mestrado, doutorado, livre-docência)

INSTITUIÇÃO

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Escreveu ou organizou 8 livros. É autora de 31 capítulos de livros e de cerca de 50 artigos acadêmicos



tipos de instituições – públicas, privadas, técnicas e de tamanhos diferentes – capazes de atender a demandas regionais e de massa por uma boa formação profissional e também as exigências para a formação de pesquisadores. Professora emérita da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, fez toda a sua carreira na instituição. Atuou nos departamentos de Ciência Política e de Antropologia, onde se aposentou como professora titular em 2005. Atualmente, é pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Políticas Públicas, que sucedeu ao Nupes. Na entrevista a seguir, ela relembra sua trajetória e a gênese de algumas de suas ideias.

Como surgiu seu interesse pela antropologia?

Uma das coisas mais difíceis da minha vida foi escolher que curso eu devia fazer depois do ensino médio. Tinha interesses múltiplos. Quis fazer arquitetura, matemática, física, veterinária. E gostava de antropologia. Meu pai tinha uma pequena biblioteca e um dos livros era do [Bronislaw] Malinowski. Fiquei encantada com a antropologia.

Malinowski que bem mais tarde seria o tema da sua livre-docência.

Considerado, até hoje, um clássico da antropologia. Fui falar com meu pai, que era professor da USP, um educador. Ele sugeriu que eu fizesse ciências sociais porque incluía matemática e estatística e tinha antropologia. Eu resistia porque não queria ser professora. Ele disse: “É engano seu. Se você fizer veterinária, o tempo inteiro vai lidar com animal doente, animal atropelado. Se fosse fazer medicina, também ia lidar com gente com problemas. Mas ser professora é muito bom. Vai lidar só com gente jovem, idealista, é muito mais alegre”.

Dar aula era o que os graduados em ciências sociais faziam?

A trajetória era dar aula de sociologia em escolas normais. Mas também podia lecionar geografia e história. Aí achei que talvez o magistério fosse uma coisa boa.

E entrei em ciências sociais. No curso, o que me fascinou mais foi antropologia e ciência política. Tive um professor de ciência política extraordinário, Lourival Gomes Machado. De sociologia eu não gostava muito. Fui aluna do Florestan Fernandes e era tudo muito teórico. Quando terminei, fui convidada para trabalhar como professora-assistente voluntária na antropologia.

Professores voluntários trabalhavam de graça, certo? Durou quanto tempo?

Três anos. Trabalhava com o Egon Schaden, que foi meu orientador e chefe. Também trabalhei como professora no Instituto Sedes Sapientiae e lá ganhava um salário. Segui carreira na universidade. Eu era assistente de antropologia,

família no interior de São Paulo, Descalvado. A pesquisa abrangeu um período grande tendo sido também um pouco histórica. A antropologia era acusada de não levar em conta a história e de ser muito centrada num tempo determinado. Para quem trabalha com índio não tem muito jeito. Índios não têm documentos históricos, têm lendas. Não é o caso dos imigrantes italianos. Fiz um levantamento da imigração italiana e mostrei que Descalvado era uma cidade importante para estudar. E fiz um recenseamento. Descobri que 70% dos habitantes tinham ao menos dois avós italianos, o que significava uma verdadeira substituição da população original. Já tinha terminado quando o Darcy Ribeiro montou uma enorme pesquisa sobre urbanização e as transformações da sociedade brasileira contemporânea e me convidou a participar. Achei uma falta de responsabilidade do Darcy porque eu era recém-formada. O mestrado nem estava escrito ainda. Mas ele era uma pessoa interessante e sedutora. Me dizia: “Pode deixar. Eu oriento você”. Jamais fui orientada. Ele me deu a parte da migração rural-urbana, que se tornaria minha tese de doutorado. Nesse meio-tempo, veio a invasão da Faculdade de Filosofia. Em 1968, houve ampla cassação dos professores, especialmente na ciência política e na sociologia.

Daí a senhora foi para a ciência política.

Eu e a Ruth Cardoso. Eu gostava de ciência política, mas minha cultura nessa disciplina era reduzida. Naquele tempo dávamos aula sobre qualquer coisa. O titular fazia o programa e mandava a gente dar aula ou fazer seminários. O jeito era estudar e preparar a aula. Estudei muito a formação do Estado moderno nessa época. Trabalhando com a Ruth, começamos a estudar movimentos sociais urbanos. Nosso trabalho seguia uma tradição na sociologia e na geografia humana da época: queríamos contribuir para entender o Brasil. A imigração italiana era crucial aqui em São Paulo. A migração rural-urbana também é para

Nosso trabalho seguia uma tradição na sociologia: queríamos contribuir para entender o Brasil

fiz mestrado e doutorado na área. Foi um tempo perturbador, pois se deu com a instalação do regime militar. A faculdade foi invadida, o movimento estudantil se mobilizou em oposição à ditadura. Fiz mestrado e doutorado quase em seguida nessa época e tive um filho também.

Sua pesquisa de mestrado foi sobre a imigração italiana. Por que o tema?

Meu mestrado se sobrepôs um pouco ao doutorado. O tema foi, como era costume na época, escolhido pelo catedrático. Como o estudo da imigração estrangeira era uma das linhas de pesquisa do catedrático, fui, com Ruth Cardoso, designada para essa área. Fiz a pesquisa sobre imigrantes italianos na cidade da minha



Em 1995, cumprimenta Hillary Clinton, que visitava o Brasil, apresentada pela colega antropóloga Ruth Cardoso, então primeira-dama

o país inteiro. Os movimentos sociais urbanos eram algo novo.

Entre os resultados de sua pesquisa, destacava-se o peso da família na imigração. Por quê?

Eu não comeci minhas pesquisas interessada na família. Mas, estudando os italianos, vi que a família era crucial. Aquela imigração foi destinada de início para a zona rural e depois houve o processo de ascensão social que dependeu muito do que eu chamo “acumulação primitiva”. Era feita por meio do número de filhos, todos trabalhando. Nas lavouras de café, o pai recolhia tudo e criava um capital inicial com o qual comprava terra ou levava a família para a cidade e fundava um negócio. Depois, quando fui estudar a migração rural-urbana, a família apareceu novamente. O roteiro das entrevistas qualitativas era baseado na pergunta: como é que o senhor chegou em São Paulo? Como é que teve a ideia de vir? E vinha sempre a resposta, do tipo: “A gente era muito pobre, não tinha emprego, e o meu irmão veio, o meu tio veio, então resolvi vir e fui para a casa deles”. E depois iniciavam o processo de trazer o resto da família. Organiza-se então o trabalho em torno da relação entre o espaço geográfico e o espaço social. Eu não tinha jeito senão assumir que a família era muito importante no Brasil, embora para os alunos daquela época não fosse um assunto muito interessante.

Por quê?

Em 1968, meu programa era sobre família e parentesco, um tema crucial na antropologia. Mas os alunos estavam empenhados em fazer a revolução socialista. Era duro obter a atenção deles. Quando chegou maio, eu perguntei: “Quem aqui não deu presente de dia das mães no domingo passado?”. Todo mundo tinha dado. Eu disse: “Estão vendo? Não dá para estudar só a revolução, tem que saber em que a sociedade está assentada para mudá-la e a família é importante”. Era preciso convencer os alunos com alguma esperteza.

Como foi a transição da imigração para o estudo de movimentos sociais?

Antes de ir para a ciência política, eu já havia começado a me interessar pela questão da política estudantil e universitária. Toda a luta dos estudantes e professores menos tradicionalistas girava em função da necessidade de reformar a universidade. Apoiei os estudantes, mas achava que eles estavam indo por um caminho em que não ia haver vitória nenhuma, que era o de fazer a revolução socialista. O movimento ia acabar, como acabou, destruído porque os estudantes não tinham apoio popular nem apoio político para fazer a revolução. Eles não entendiam nada de Brasil e muito pouco de história. Foi a época, inclusive, em que eles inventaram os cursos paritários. Eram os professores com os alunos que escolhiam o curso a ser dado. Esses cursos

eram voluntários. Eu queria estar junto com os estudantes e me ofereci para fazer.

Em que ano?

Foi mais ou menos em 1967, logo antes da invasão do prédio da rua Maria Antônia, quando fomos para a Cidade Universitária. Nunca fui a favor da pedagogia cujo slogan era: professores e alunos aprendem juntos. Não é verdade. Os alunos não sabem antropologia. Como vão decidir o que estudar? Essa parte da minha história é engraçada. Estava tentando escrever o doutorado sobre migração rural-urbana. Quase a totalidade dos alunos e professores mais jovens era marxista. Argumentei com os alunos que estávamos vivendo uma grande transformação social, que era a urbanização, que isso envolvia uma enorme mudança da população e criava problemas imensos. E, para ter um projeto para o Brasil, precisávamos entender com quem iríamos lidar. Era uma população tradicional? Tinha novos valores? Consegui convencer os alunos a estudar isso.

A senhora não se colocava como marxista?

Não, o marxismo não serve muito para a antropologia. Na verdade, a obra *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, de Engels, está errada do ponto de vista da antropologia. E entre os povos chamados “primitivos”, que estudávamos então, não havia luta de

Com o amigo e então senador Darcy Ribeiro, no *campus* da Universidade de Brasília, em meados dos anos 1990



classes. Mas trabalhei bastante com o marxismo. Li muito, porque não dava para conversar com os alunos e tentar influenciá-los um pouco se não falasse a linguagem deles. Depois de 1968, nós saímos dos barracões em que estávamos provisoriamente alojados após a invasão da Maria Antônia e fomos para um prédio novo. Nesta época fui dar um curso sobre o conceito de cultura. Todos os alunos se sentiam derrotados, mas ainda eram ferozmente marxistas. Eu tinha que arrumar um jeito de demonstrar que conhecia Marx, porque senão eles não iam prestar atenção. Lembrei de um ensaio do José Arthur Giannotti chamado “O ardil do trabalho”, um trabalho muito lindo, mas muito difícil, sobre a concepção de trabalho de Marx. Pedi para os alunos lerem. Da perspectiva dos alunos, era uma bibliografia legítima, puramente marxista. Foi interessante, porque eles não conseguiram entender o artigo. Eu nunca daria aquilo para estudantes do primeiro ano não fosse por essa minha maldade pedagógica. Dei uma aula sobre o assunto. Aí fui legitimada, porque eu sabia Marx – e sabia mais do que eles. Apreendi muito com os alunos. Eles sabem denunciar muita coisa que está errada. Mas são incapazes de propor uma solução realista.

Com a sua passagem para a ciência política, a senhora se envolveu mais com a universidade?

Com a morte do Vladimir Herzog, em 1975, eu estava voltando da romaria que fizemos até a catedral da Sé para o culto ecumênico e encontrei outros colegas que disseram que, após o ato, haveria uma reunião dos professores na USP. Era preciso tomar uma atitude. Fui a essa primeira reunião, que criou a Associação dos Docentes da USP, a Adusp. Comecei então um imenso envolvimento com a política universitária e me dei conta de que sabia muito pouco sobre a universidade. Éramos contra os militares, contra a cátedra, a favor do departamento, mas não havia muita comunicação entre os docentes a não ser para tentar proteger alunos e colegas. Resolvi estudar. Achei um maravilhoso livro do Simon Schwartzman, *Formação da comunidade científica no Brasil*. Conhecia outros trabalhos sobre a universidade, mas o do Simon era outra coisa. Não era criar um modelo ideal, mas analisar a dinâmica real da universidade. Se fazemos um modelo ideal, tudo está sempre errado, porque ninguém constrói o modelo ideal na prática.

Como evoluiu sua visão de universidade?

A grande mudança inicial do meu pensamento foi o reconhecimento de que a universidade não pode ser tomada como sinônimo de ensino superior. Este constituiu sempre um sistema diversificado de instituições e a universidade deve ser analisada nesse contexto. Também

sempre tive uma clara visão de que a excessiva politização da universidade não era uma coisa boa. O papel da universidade é trabalhar numa linha mais científica, de progresso do conhecimento. E um conhecimento de certo tipo, baseado na crítica constante do próprio trabalho. Tratar a universidade como uma comunidade é um erro. A universidade é uma organização burocrática baseada na divisão de trabalho. Se não se entende isso, ficamos trabalhando com ideais de que todos devem contribuir igualmente. A universidade não pode ser entendida desse jeito. A pessoa que serve o café tem uma visão de universidade, o assessor jurídico tem outra visão. E o trabalho do pesquisador é outro também. Não é a mesma coisa. A universidade é mais como um teatro do que como uma comunidade. Mas a tradição do Brasil é colocar tudo no mesmo saco. Vou dar um exemplo: num certo momento, o governador Franco Montoro [1983-1987] me nomeou representante do governo no Conselho Universitário da Unicamp. Tinha um problema crucial lá com a música e a orquestra. Havia grandes músicos, mas não se podia dar um salário decente porque ninguém tinha doutorado. Era um absurdo. Eu tinha a ideia de que precisávamos de uma universidade mais flexível e menos burocrática. A função da burocracia é fazer uma norma para todo mundo, porque assim é mais fácil governar. Tender à flexibilidade e à di-

versidade não é algo que o burocrata tenha em mente. E os nossos professores acabaram sendo grandes burocratas.

É um exagero exigir que todo professor universitário seja doutor?

Há uma distinção que precisa ser mantida com a área profissional. No ensino de direito, por exemplo, é preciso ter grandes praticantes dando aula e não simplesmente alguém com conhecimento teórico. Você não vai formar pesquisadores, vai formar advogados. Tive grande amizade com um diretor da Escola Politécnica, o Décio Zagottis, uma pessoa muito corajosa. Fizemos uma reunião na Adusp sobre tempo integral. Ele queria dividir o tempo integral em dois: o integralão e o integralinho, com possibilidade maior de trabalhar fora da Politécnica. Eu argumentei contra. Na saída, ele veio falar comigo. Disse: “Eunice, sou um especialista em grandes estruturas. Basicamente, grandes pontes e grandes prédios. Como vou aprender a fazer isso dentro da universidade? Não posso fazer pontes aqui para treinar”. Aquele argumento para mim foi definitivo.

Como resolver isso numa universidade de pesquisa?

Todo o *ethos* da USP é a pesquisa. E a pesquisa é em grande parte um trabalho experimental, não um trabalho ligado diretamente com o exercício de uma profissão. Essa é uma distinção fundamental: deveria haver carreiras diferentes. A outra é uma distinção entre as ciências humanas e sociais de um lado e as exatas e a matemática de outro. As humanas têm outro tipo de conhecimento, que não é exato, mas importante. Quando eu era aluna, não existia trabalho sobre o Brasil escrito por brasileiro. O grande salto foi dado pelo Florestan Fernandes e outros que começaram a estudar o país. Mas a capacidade de previsão nas ciências sociais é pequena. Meu exemplo favorito é que ninguém previu a queda do Muro de Berlim. Isso é importante para dar um pouco de modéstia ao trabalho que fazemos. Gosto das ciências humanas e considero todas essenciais, mas acho que ficaram ideológicas demais.

Como foi o período em que a senhora trabalhou com o então reitor da USP José Goldemberg?

Foi um período efervescente, entre 1986 e 1990. Durante o longo período militar e a luta pela reforma, criamos a ilusão de que a universidade não ia para frente por causa dos militares. E que, tirando os militares, seria libertada e entraria num período de grande transformação inovadora. O regime militar caiu e não aconteceu nada. O Goldemberg acreditava que nós podíamos fazer uma grande transformação. Era inovador e tinha coragem, um homem dedicado a melhorar a universidade. Ele me dava processos ou problemas para discutir. Era muito estimulante trabalhar com ele. Ele não queria a fama pela fama. Queria fazer coisas importantes.

Sempre tive uma clara visão de que a excessiva politização da universidade não era uma coisa boa

E o que deu para fazer de importante na USP nessa época?

Muitas coisas. Por exemplo, foi o começo da informatização da USP, sem o que não seria possível formular uma política razoável para a instituição. Quando o Goldemberg entrou, praticamente não havia computadores. Havia um imenso arquivo na reitoria com estantes tão grandes de processos que tinha um motor para mover a estante para poder achar alguma coisa. Não havia informações básicas sobre a universidade como o número de classes, de alunos, de professores.

A divulgação da lista dos docentes e sua produtividade causou uma grande celeuma...

Eu alertei o Goldemberg para não divulgar aquela lista, mas houve um vazamento. Um primeiro levantamento não pode ser divulgado *ipsis litteris*, não pode dar nome às pessoas. É preciso analisar e trabalhar com as estatísticas. De qualquer forma serviu para levantar a questão da avaliação e os professores começaram a tomar mais cuidado com sua produção científica. O Goldemberg era corajoso na oposição aos exageros do movimento estudantil e do movimento docente. O excesso de greves, as reivindicações corporativas, os estudantes fazendo invasões na reitoria sem propostas claras eram coisas contra as quais ele lutou bastante. Eu também.

O Nupes veio em seguida. Qual foi a sua contribuição principal?

O Nupes foi uma nova forma de fazer pesquisa sobre ensino superior, uma pesquisa menos ideológica e mais baseada no levantamento e análise de fatos e informações levando em consideração o que ocorria no resto do mundo. Nossa primeira pesquisa envolveu cinco países latino-americanos e pesquisadores de cada um deles. Concluímos que os problemas eram os mesmos: a carreira, o tempo integral, o grau de diversidade do sistema. Mas as soluções eram diferentes e se davam em tempos diferentes. Todos estavam tentando fazer avaliação, todos queriam uma reforma universitária.

Acho que o Nupes fez um bom trabalho. A direção do Simon Schwartzman foi essencial. Deixamos de falar em universidade para falar de sistema de ensino superior. Foi organizada essa grande pesquisa sobre as políticas educacionais na América Latina, para ter uma visão do Brasil não isolada do que acontecia no resto do mundo. Os grandes temas daquele período estavam presentes no trabalho de uma comissão, criada pelo então presidente eleito Tancredo Neves, da qual o Simon foi relator. Eram os problemas da autonomia, da avaliação, da diversificação do sistema de ensino. A diversificação foi o tema em que nós fomos mais constantemente derrotados pela academia.

Por quê?

Havia aquele *ethos* comunitário, que eu chamo de igualitarismo elitista. A ideia de que você pudesse ter uma carreira para a engenharia e outra para os pesquisadores de ciência básica era muito mal vista. Assim também a ideia de que, em um sistema de ensino superior, é necessário que haja instituições voltadas para a formação para o mercado de trabalho, outras só para ensino e outras para ensino/pesquisa, pois não dá para ter ensino de massa numa universidade que tem como alvo e objetivo fazer pesquisa. É preciso haver outras instituições para lidar com a massa de estudantes que é muito heterogênea. Nem todo mundo vai querer ser pesquisador de física ou de química ou mesmo de educação. Boa parte dos estudantes querem uma formação que os prepare para o mercado de trabalho. Crítico a ideia de que o ensino na universidade esteja apenas voltado para formar pesquisadores como nós, isto é, futuros professores universitários.

Qual é o problema disso na pedagogia?

Na pedagogia o problema é mais grave porque, em vez de formar professores, formam gerentes de escolas, teóricos ou pesquisadores. O curso não está voltado para ensinar, mas apenas para pensar sobre o ensino. As diretrizes curriculares que foram definidas em 2004 são absolutamente vergonhosas. Em seis ou oito páginas de diretrizes, não se fala nenhuma vez em séries iniciais do ensino fundamental e sobre o que o professor deve fazer lá. Apenas a pesquisa é valorizada

na formação dos professores e essa pesquisa em pedagogia de modo geral é ruim. Todos falam que é indispensável a relação entre ensino e trabalho, mas isso é apenas um mantra. O MEC chegou ao cúmulo de proibir qualquer disciplina que envolvesse trabalho real durante o curso. Educação é uma área profissional. É para formar professor.

A Lei de Diretrizes e Bases discutida nos anos 1990 propunha um caminho diferente, não?

Essa foi feita pelo Darcy Ribeiro e ele entendia de povo. Ele criou a Escola Normal Superior. São Paulo inteiro estava modificando o sistema de ensino e criando cursos normais superiores. Durou uns seis anos. Estava deslançando quando veio a proposta de diretrizes curriculares de 2004 dizendo que toda formação de professores tem que corresponder nas diretrizes curriculares ao curso de pedagogia tal como está. Então não podia mais ter Escola Normal Superior. Como estava na lei, eu reclamei. Consegui falar com o ministro da Educação e dizer que é um absurdo, mas não adiantou.

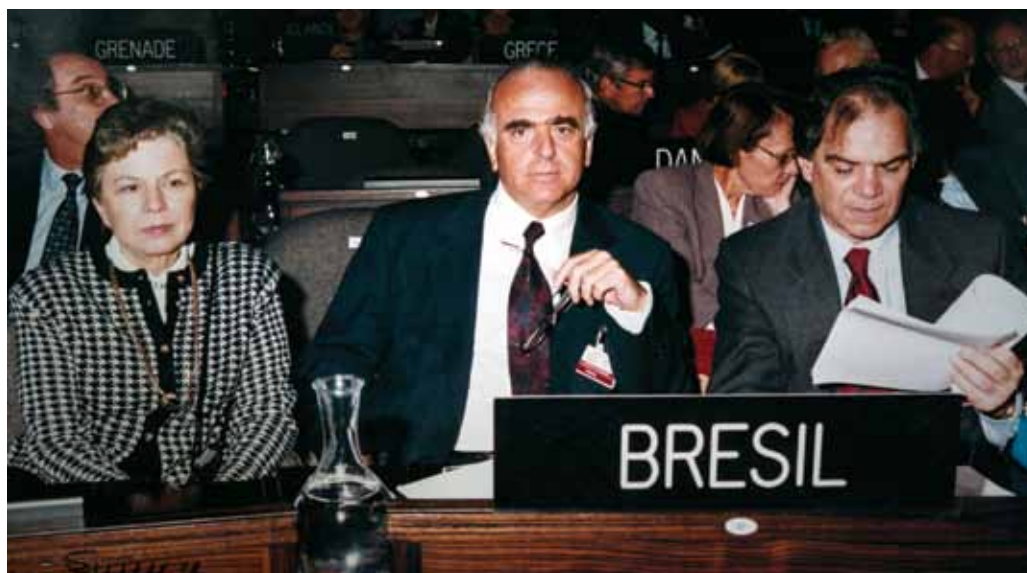
Quais as deficiências dos professores?

Na prática, não sabem alfabetizar. Escrevem mal. Não sabem matemática básica e não sabem sequer ensinar aritmética. São muito mal formados, inclusive, já antes, no ensino fundamental. E não há nenhum processo para reforçar a formação. No meu contato com professores, vi muita gente dedicada. Mas a formação é precária. Como ensinar a criança com

essa formação? As faculdades, na maioria privadas, atendem à camada mais pobre nos cursos de formação de professor, a que vem de escolas públicas, e nosso ensino médio público é muito ruim. Tem alunos com muito potencial, que são da primeira geração que chega à universidade e vêm de famílias muito pobres. Chegam à universidade por um caminho longo e difícil. É preciso compensar as deficiências anteriores, reforçando o domínio das matérias do primeiro nível do ensino fundamental.

Não tem a ver com salário o fato de a carreira não ser atrativa?

Não vou dizer que salário não seja importante, mas a carreira está construída de tal modo que é impossível pagar bem. Há tanta vantagem paralela que fica demasiado caro para o Estado. Há uma média elevadíssima de faltas por mês. Além disso, há faltas justificadas, que são pelo menos cinco ou seis por ano. Quando somadas, o professor está ausente em média o equivalente a um mês de aula, sem contar as greves. A carreira é mal formulada. O professor passa a ganhar mais por tempo de serviço ou se obtiver o mestrado e o doutorado. Tudo isso não tem muita coisa a ver com a competência pedagógica e a dedicação ao ensino. Não há, a não ser na entrada, nada que valorize propriamente o mérito, porque não há avaliação posterior dos professores. Isso desvaloriza o professor. Você tem professores com pouca cultura e, especialmente agora, depois da questão da informatização, alunos que



Com o ministro da Educação, Paulo Renato Souza, numa reunião da Unesco em 1997

sabem mais que o professor. É algo humilhante, um professor tentando achar alguma coisa no computador e os alunos tirando aquilo de letra.

Queria que falasse um pouco da sua experiência no MEC. O que aprendeu com ela?

Adquiri uma visão de todo o sistema que eu não tinha da perspectiva das ciências sociais. Tive muito contato com os cientistas, os médicos, os engenheiros. Talvez o trabalho melhor que eu tenha feito na vida foi dirigir a Capes. Foi só um ano. Um dos desafios foi a diminuição do tempo de mestrado. No mundo inteiro, mestrado é uma coisa secundária, um aperfeiçoamento prático. O mestrado profissional ou profissionalizante está previsto na legislação da pós-graduação. Mas isso nunca pegou no Brasil, porque todo mundo começou a pós-graduação fazendo mestrado. Valorizava-se o mestrado porque era o que se tinha. Mas nosso mestrado é tão teórico e geral quanto o doutorado. Para colocar um pouco o Brasil dentro da ordem mundial, propusemos diminuir o tempo das bolsas. Foi terrível. Foi a única vez que a congregação da Faculdade de Filosofia escreveu uma carta interpelatória dizendo que eu estava interferindo na autonomia universitária. Foi divertido, porque pedi uma audiência para a congregação.

Como a senhora respondeu?

Expliquei que não estava interferindo na universidade, mas na duração das bolsas da Capes. Nada impedia que a universidade, ela própria, desse mais dois anos de bolsa, se quisesse. As bolsas não são da universidade. São da Capes. Também na Capes, me orgulho de ter inventado a então chamada “taxa de bancada”. Não sei como se chama hoje, embora tenha sido mantida. Quando assumi, os cursos de pós-graduação estavam à míngua. Todo o dinheiro para a pesquisa do orçamento da Capes tinha sido cortado. Então inventei a taxa de bancada, porque descobri que a coisa que não se pode cortar é a bolsa. O valor da bolsa foi acrescido como taxa de bancada para o curso, para ajudar o

departamento a manter o curso. Podiam usar para o que quisessem menos para pagamento de pessoal. Houve programas que, quando mandaram a primeira prestação de contas, incluíram papel higiênico. Foi um escândalo na Capes. Eu dizia: se está faltando papel higiênico, é normal que comprem, porque não dá para funcionar sem papel higiênico. Não era muita coisa, mas salvamos muito programa de pós-graduação. Podiam mandar consertar o microscópio, juntar diferentes departamentos e comprar um computador ou melhorar o sistema elétrico para evitar panes, por exemplo.

Nos anos 1990 houve um crescimento do setor privado, não necessariamente com qualidade...

O Prouni salvou da falência instituições privadas que estavam perdendo alunos por causa do Provão

A questão é que as instituições privadas atendem a uma demanda de massa. Se você não atende à demanda de massa no ensino público, o setor privado cresce. Não precisou nunca de um estímulo governamental. Uma avaliação baseada simplesmente na análise dos programas, como se faz para o reconhecimento dos cursos, não adianta nada. Tudo o que você exige no papel elas fazem. O problema é o professor, seu regime de trabalho, como e quanto recebe, sua competência real. Para muitas áreas do conhecimento, como direito, por exemplo, não é tão importante se têm doutorado, mas se têm experiência e se os alunos aprendem. Esse é o problema e ele foi assumido pelo ministro Paulo Renato com o Provão. Era

uma avaliação indicativa, mas como era um exame universal e todos os alunos tinham que fazer no final do semestre, criou-se um instrumento para ver qual é o aproveitamento dos estudantes. O Provão teve um efeito positivo. As instituições de ensino superior passaram a se preocupar com o resultado do exame e davam aula de reforço para o aluno poder fazer o exame. Houve um esforço real de melhoria da qualidade do ensino. Quem tinha boa avaliação fazia anúncios sobre sua classificação e aumentava o número de alunos enquanto as muito ruins perdiam estudantes.

Como avalia o programa Universidade para Todos, o Prouni?

Não é uma ideia ruim, mas salvou da falência as instituições que estavam perdendo alunos por causa do Provão. No Prouni, uma instituição privada aumenta em 10% o número de alunos sem contratar novo professor, nem mudar as turmas ou o programa, sem aumentar as salas de aula, e tem um enorme abatimento no custo com isenção de impostos. Acho possível uma colaboração das instituições governamentais com as particulares. Mas teria que privilegiar as que dessem um bom ensino. O pior é que não se sabe quanto custa. Esse foi um dos problemas cruciais do PT na condução da educação. No MEC, eu mesma coordenei o projeto do Fundo [Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério]. Sabia-se exatamente quanto ia para cada aluno no Brasil inteiro. O projeto é inteiramente transparente. Já o Fundo que o substituiu tem diversas fontes e vai desde a pré-escola até o ensino médio. A distribuição entre esses níveis de ensino é precária. Nunca descobri como é feito esse cálculo. O Prouni exige pouco da instituição. O mesmo aconteceu com o programa de crédito educativo. Tem instituições privadas que sobrevivem à custa disso. Tem 70% de alunos com crédito educativo. O Estado paga a mensalidade e o aluno fica devendo ao Estado. A instituição não tem nenhuma obrigação. Nunca houve tantas benesses para o setor privado. ■