

# O futuro da educação e a reforma universitária

41

ESTEVÃO DE REZENDE MARTINS

*O homem só se torna homem pela educação.  
Immanuel Kant<sup>1</sup>*

**B**rasil 2006. O que resta fazer na educação? Para quê uma nova reforma universitária? Resta muito na prática, menos na teoria. Na teoria restaria menos, se forem levados em conta o efeito virtual da arquitetura normativa reguladora e as concepções que circulam no meio acadêmico e profissional. Há belas teorias, há plethora de leis para tudo, a começar pelos princípios inscritos na Constituição Federal. Muito a fazer na prática, pois as distorções e as omissões nas ações dos movimentos sociais e nas do Estado acumulam-se há décadas e freqüentemente, se considerado o afã de retomar a partir da estaca zero, a cada mandato político, muitas iniciativas, como se o país estivesse apenas nascendo – ou como se o que houvesse sido feito por outros estivesse necessariamente estigmatizado pelo erro.

O frenesi da inovação pela inovação costuma não produzir bons efeitos – em especial no campo da escolarização. As reformas do ensino fundamental e médio em 1971 e em 1996, pelas leis de diretrizes e bases da educação nacional, são vistas com razoável ceticismo, pelo efeito diminuidor da qualidade do aprendizado, constatado na prática escolar a mais corriqueira.

---

1. “Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung”. *Über Pädagogik* [ed. Fr. Rink, 1803]. Kants Werke. Akademie Textausgabe [1902]. Berlin: Walter de Gruyter, 1968, vol. IX, p. 443, 19.

Inúmeras modificações genéricas da concepção do sistema acabam por não ser seguidas de medidas práticas de investimento e de capacitação. O mesmo se pode dizer do sistema universitário, no qual é honrosa exceção a qualidade da pesquisa e da pós-graduação alcançada desde os planos nacionais, postos em prática desde 1975, malgrado as dificuldades crescentes no plano do financiamento. A crise da descontinuidade parece ser, por seguinte, um problema crônico da gestão política dos processos educacionais e instrucionais na sociedade brasileira contemporânea.

O enunciado da questão refere-se a um tema da atualidade política e social brasileira em 2006. Mas não só. Esse tema é recorrente no espaço público brasileiro e internacional há décadas. Pode-se mesmo dizer que é regular e constante nas preocupações com a formação do cidadão na sociedade desde o período clássico. Nesse sentido, parece mais adequado pensar em formulá-lo em outros termos, vale dizer: a educação é essencial para o futuro da sociedade. E para o futuro de qualquer sociedade, em quaisquer circunstâncias. Requer-se, por conseguinte, delimitar qual o significado que se atribui à educação como categoria abrangente de análise social e que relevância ela possui no âmbito de uma sociedade.

## I. PRELIMINARES

**E**ducação consiste, para os efeitos da reflexão aqui proposta, em um processo de formação da racionalidade humana e de enquadramento do uso dessa racionalidade no espaço cultural da sociedade. Esse processo é amplo, incluindo assim dimensões de socialização e de instrução. Habitualmente essas duas dimensões são levadas em conta pelos analistas.<sup>2</sup> O aspecto relevante na atualidade emerge do que se pode considerar como um reducionismo metódico da educação à prática instrucional no sistema escolar. A relevância desse aspecto reside na circunstância de que, na sociedade contemporânea (em seu formato consagrado desde o final do século 18), o Estado desempenha um papel preponderante na organização das relações sociais e no modo pelo qual os padrões de relacionamento na comunidade são instaurados e reforçados. A esse mecanismo de prevalência estatal a escola e sua parafernália instrucional servem de instrumento. Essa prevalência é, obviamente, discutível. Do ponto de vista histórico, contudo, o processo de organização da

---

2. Carlos Roberto J. Cury. *Educação e Contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1989.

sociedade no período referido dá à escola uma posição de destaque no sistema social de manutenção e expansão dos padrões comportamentais e aos paradigmas de aprendizado cognitivo.

A reflexão aqui apresentada tem por intenção afirmar duas teses de cunho histórico e político que são incontornáveis no âmbito das iniciativas governamentais referentes às estruturas escolares tuteladas pelo Estado:

- a) de uma parte, processos educacionais são interações sociais e culturais mais abrangentes do que a formalização instrucional – essa tese é genérica e independe da especificidade empírica de um país concreto, como o Brasil, por exemplo, conquanto se aplique também à sociedade brasileira;
- b) de outra parte, as políticas públicas para a educação, na realidade, são em geral proposições gerenciais de oportunidade política para administrar ou instrumentalizar as instâncias da escola (de todos os níveis) em função de um projeto de gestão de curto prazo, o que se vem reproduzindo no Brasil, concretamente, ao menos desde a década de 1950.

## 2. EDUCAÇÃO COMO PROCESSO SOCIAL E HISTÓRICO CONTÍNUO E O LUGAR DA UNIVERSIDADE

Comecemos por colocar os parâmetros gerais que apontam para a primeira tese. Essa tese se enraíza na tradição iluminista, na segunda metade do século 18, e adota a razoabilidade do projeto coletivo (equânime e igualitário) de construção de um espaço de sociabilidade contratual. Esse projeto reveste-se da forma da democracia liberal representativa, que prevalece na institucionalização política das sociedades ocidentais. Cabe a pergunta sobre se seus desdobramentos, na institucionalização do estado-nação e na organização da universidade, desde o início do século 19, não passaram de um belo sonho ou se ainda têm relevância e sentido para a contemporaneidade.

O mundo do início do século 19, em que atuaram os irmãos Wilhelm e Alexander von Humboldt, viveu transformações excepcionais, nos planos político, econômico, social e cultural. O ambiente intelectual na ‘nova’ Europa – semelhantemente ao início do século 21, no qual o espaço público parece ansiar pela novidade frenética e, com isso, contaminar as elites dirigentes – era de todo favorável também a que se repensasse o projeto de formação do cidadão em um mundo transformado. Assim, refletir sobre quem é – ou deve ser – o ator da realização do homem, da sociedade, do Estado, do mundo enfim, estava, por assim dizer, na ordem do dia. Tais esforços já não

são assim tão recentes, à época dos Humboldts, pois a segunda metade do século 18 fora pródiga em re-engenharias. Assim, uma das questões que se põem aos (re)organizadores do Estado no início de século 19 é: que homem, que cidadão deve ser? Essa questão deveria ser a primeira a ser posta, no panorama político brasileiro e latino-americano de hoje. As incessantes reformas organizacionais das estruturas legalmente definidas de intervenção do Estado na vida social e econômica têm sentido se e somente se estiverem subordinadas a tal horizonte de referência.

A questão da macro-orientação da educação na sociedade pode ser tratada de diversas maneiras. Aqui são abordadas apenas três indicações de como ela se põe e de que maneira se pode dar uma possível resposta ao desafio constante que ela representa. A primeira dessas indicações é a idéia central que animou o pensamento e a proposta de Humboldt: *educar para a humanidade*. A segunda apresenta alguns elementos das ambigüidades que envolvem o termo ‘universidade’ – mesmo depois do projeto humboldtiano, ou quem sabe principalmente depois dele – e as crises que parecem ser a regra do existir das instituições que foram fundadas, legítima ou apenas alegadamente, em seu nome. A terceira e última indicação remete ao papel da razão esclarecida no programa da consciência histórica, para além do momento específico da criação da primeira universidade dita humboldtiana, em 1810.

## 2.1 *Educar para a humanidade*

Humanidade, aqui, é tomada em seus dois sentidos: o que representa o coletivo dos homens, a totalidade dos seres humanos concreta e empiricamente existentes, como aquele que quer exprimir a quinta essência do ser humano, sua substância, sua diferença específica. Entendida em ambos aspectos, humanidade é um conceito que passou a ser articulado de forma irreversível, na formação perfeita, multi-abrangente e harmônica para constituir a unidade pessoal dos indivíduos e seu conjunto em sociedade é o ideal da humanidade.<sup>3</sup> A relação harmoniosa da unidade pessoal do homem é defini-

---

3. F. Niethammer. *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena, 1808, p. 190. Niethammer, como já antes outros, utiliza dois termos para referir-se a humanidade. Um é a palavra *Menschheit*, outro é *Humanität*. Tradicionalmente, a primeira denota a totalidade da humanidade enquanto coletivo dos homens. A segunda, o caráter distintivo, natural, essencial, que faz de determinado ente ser homem. Em português não se dispõe de dois termos para designar os dois sentidos, que o alemão faz ao recorrer ao neologismo “Humanität”. (*continua*)

da como da ação educativa e da autoformação. A educação/formação<sup>4</sup> é assim considerada como um processo infinito de desenvolvimento das próprias possibilidades do homem que se enraíza na capacidade humana de aperfeiçoar-se e se desdobra gradativamente ao longo do tempo. Vista assim, a educação se enuncia como o fim mesmo da existência humana; o homem que se educa é fim de si mesmo – a auto-educação é a meta máxima a que pode aspirar.<sup>5</sup>

Para Wilhelm von Humboldt, formar-se (no sentido de educar-se) *em si mesmo* é a finalidade do homem enquanto tal.<sup>6</sup> A idéia da auto-realização do homem pela formação, na qual o elemento religioso pode ser inteiramente deixado de lado, encerra a tentativa de desvelar o homem como totalidade. Não apenas na integralidade dos aspectos que conformam sua existência, mas também no caráter de autonomia, de autosuficiência na efetivação de suas capacidades, fins e meios – processo no qual a tutela e a interferência do Estado podem ter conseqüências benéficas como perniciosas. A afirmação, a preservação da razão como afirmação da humanidade é a tarefa maior da

---

(*continuação*) Eventualmente encontra-se na literatura filosófica o termo “hominidade”, importado da palavra latina *hominitas*, neologismo também desde a alta Idade Média, e referindo o elemento essencial do ente determinado “homem”. Evitar-se-á aqui utilizar o neologismo. O termo “humanidade”, conforme a pragmática lingüística, poderá dizer respeito ao coletivo dos homens como à sua (suposta) substância.

4. O vocabulário alemão a que me refiro aqui utiliza duas expressões consagradas: *Bildung* e *Erziehung*. A primeira será empregada na tradução “formação”, que encerra também parcialmente os sentidos de auto-educação, de acervo adquirido (na acepção de “pessoa de boa [ou má] formação”) e ainda de cultura em sentido amplo – sempre referida ao sujeito em si mesmo. A segunda aparece sempre como “educação”, em termos clássicos, ou seja: o processo de educar, ensinar, formar tendo o homem como “objeto”. Não raros os autores mesclam, no entanto, os dois sentidos. Assim, o mesmo sujeito pode ser considerado como o agente de seu processo formativo e como seu próprio educador, como se outrem fosse.
5. O ambiente intelectual da Prússia da virada do século 18 para o século 19 é amplamente dominado pela influência do *Meisterdenker* (mestre pensador) Kant. O opúsculo de Kant sobre pedagogia, editado em 1803 por Friedrich Rink (*Über Pädagogik*. Berlin: Akademie-Ausgabe, vol. IX, 1923, p. 437-499), começa com uma afirmação que dá voz clara e nítida ao que pensam seus discípulos e contemporâneos, entre os quais os irmãos Humboldt: “Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss. .... Die Menschengattung soll die ganze Naturanlage der Menschheit durch ihre eigne Bemühung nach und nach von selbst herausbringen.” (IX, 441.1; 24-25): “O homem é a única criatura que tem de ser educada. ... A espécie humana deve desenvolver toda a natureza da humanidade por esforço e por conta própria.”.
6. “Sich in sich zu bilden, [ist] der Zweck des Menschen im Menschen”. *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.* (1792), AA vol. 1 (1903) pp. 56 e 76.

educação, sobre a qual repousa todo o sentido da formação universal, em função da qual se pode falar em ‘formação do homem ou da humanidade’, pois se constitui em direito originário do homem e há de ser reconhecido como tal.

O princípio da formação para a humanidade exige o desenvolvimento das aptidões humanas mediante as quais o homem enquanto tal – não como professor universitário, nem como estadista ou homem de negócios, nem ainda como comerciante ou artista, nem tampouco como cidadão ou soldado – se torna o que deve ser, conforme sua especificidade como homem.<sup>7</sup> Essa concepção do processo de transformação do homem *em* homem articula com clareza as três dimensões da questão. A primeira é a formação, distinta do processo escolar de ensino. A segunda é a humanidade enquanto coletivo de sujeitos individuais concretos, historicamente determinados, que têm de encontrar, nos caminhos do processo formativo, o rumo da sua natureza. A terceira é a humanidade neste último sentido: o caráter humano do modo de ser, em si (real ou suposto) dos homens, singular e coletivamente. Tal requisito pressupõe a liberdade pessoal como patrimônio substantivo do ser humano, cuja plenitude somente se daria no âmbito do processo educacional assim entendido.

No entanto, há discrepância entre esse ideal de formação e o processo educativo social para produzir membros de grupos ou classes sociais ou ainda artesãos e profissionais de tal ou qual ofício, de que a pedagogia estatal utilitarista da forma atual de neodespotismo esclarecido lança mão. É, pois, uma discrepância que em nada perdeu sua atualidade. É a que subsiste entre “formação humana” e “formação profissional”, entre “perfeição” e “utilidade” e que assinala com seu estigma a tutela estatal sobre os modos sociais de instrução e treinamento a que foram reduzidas muitas escolas e universidades.

Essa contraposição, que se tornou atual na transição do século 18 para o século 19, e que foi cunhada no embate entre a consolidação do poder estatal e o pragmatismo produtivo da revolução industrial em marcha, veio a ser formulada em termos duros por Ernst Evers. Evers fala em combate entre a ‘humanidade’ e a ‘bestialidade’. A bestialidade é vista por ele no contexto instrumental do entendimento ativo, da dependência dos instintos e da sensibilidade, na correria pela rentabilidade, no pensar utilitário. Inversamente, a humanidade estaria no âmbito teleológico – e, obviamente, valorativamente preferido – da razão, da dignidade humana, da busca da verdade, da liberda-

---

7. *Die Schule der Humanität. Eine gekrönte Preisschrift* (Stettin, Leipzig, 1811), p. 3.

de e da perfeição. Para Evers, a orientação para o incremento do bem-estar, a otimização dos meios produtivos, a aplicação laboral, a engenhosidade e a rentabilidade não passam de formação profissional, de treinamento para a bestialidade, de renúncia à autodeterminação e ao homem como fim em si mesmo, como abandono do que é propriamente humano.<sup>8</sup>

É de se reconhecer claramente, por trás dessa crítica, a condenação – bem anterior a Marx – da pedagogia utilitarista, que instrumentaliza os indivíduos, ao submetê-los a constelações sócio-políticas e econômicas dadas, reduzindo-os a meros meios a serviço do grupo. Essa pedagogia está marcada pelo imediatismo e pela miopia típica do utilitarismo político de curto prazo. Inversamente, a pedagogia humanista é a única que tornaria possível ao homem ir além de sua determinação social histórica. Se o conceito de formação deve estar subsumido aos fins últimos da humanidade, as acepções de “formação humana” e de “formação profissional” devem ser claramente distinguidas. E distinguidas de modo que a formação profissional seja sempre subordinada à formação humana, função dela, a ela subsequente – e jamais o contrário. As sucessivas “reformas” da educação na segunda metade do século 20 (pelo menos três leis de “diretrizes e bases da educação nacional”<sup>9</sup> e uma miríade de textos normativos sobre universidades, formando um cipoal de confusões quanto aos objetivos e aos meios da atuação formativa do Estado e de seus agentes).

Johann-Heinrich Pestalozzi (1746-1827) já defendia claramente a hierarquização da formação profissional e de classe sob a finalidade última da formação humana.<sup>10</sup> Da subordinação da formação do cidadão à formação do homem decorre o programa da educação: “O ginásio [ou seja: a escola] deve formar primeiro o homem, depois o cidadão”. Para a pedagogia humanista do início do século 19 estabelece-se, pois, um contraste nítido entre “formação” e “educação”, do qual decorre que só pode haver dois tipos de escola: as esco-

---

8. *Über die Schulbildung zur Bestialität* (Aarau 1807), p. 50ss., 60.

9. A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) é a mais recente. Foi precedida pelas leis nº 4.024, de 20/12/1961 (cujos artigos 6º, 7º, 8º e 9º continuam em vigor sob a LDN de 1996), nº 5.540, de 28/11/1968, e nº 5.692, de 11/08/1971. Essas três “leis gerais” – carregadas de pormenores típicos da administração direta – foram muitas vezes alteradas ao longo de seus prazos de vigência: 7, 3 e 25 anos. A lei atual já sofreu pelo menos três reformas maiores e diversas outras, pontuais.

10. *Die Abendstunde eines Einsiedlers* (1779/80), em *Sämtliche Werke* (Berlim: de Gruyter, 1927ss.; Zurique: Orell Füssli, 1956ss.) vol. 1, p. 270.

las de formação e as escolas profissionais. A característica marcante das primeiras é que se ocupam exclusivamente da formação humana.<sup>11</sup>

Decerto não há espaço, em uma concepção desse tipo, para a multiplicidade cultural e para a diversidade de opiniões divergentes. Ambas estariam no plano da realidade histórica, aquém do projeto da humanidade em si. A serviço deste projeto, contudo, de um – poderíamos dizer assim – “homem ideal”, de um “homem segundo um figurino substantivo”, estaria a escola “universal” do homem plenamente efetivado. A dignidade máxima do homem está não em ser um homem “útil”, mas em ser um homem “formado” (pleno). “Formação” não quer dizer aqui um mero produto do “isolamento” ou da “liberdade” de uma individualidade privilegiada, mas constitui-se, enquanto todo maximamente harmonioso e mais bem proporcionado de todas as faculdades humanas, no projeto da sociabilidade histórica. “Formação”, como unidade originária na compreensão de si próprio e do mundo se contrapõe ao sintoma da “unidimensionalidade” do homem na cultura moderna – diagnosticado como ameaçador; contrapõe-se igualmente a qualquer forma de dominação do homem, a qualquer forma de heteronomia.

Com efeito, em sociedades em que a experiência autoritária de governo estigmatizou direitos dos mais elementares, como o de exercer a cidadania política no Estado, “educar para a cidadania” tornou-se uma bandeira de redenção. “Cidadão”, contudo, designa o papel político do homem na sociedade organizada sob a forma de Estado – e não de qualquer Estado, mas do Estado que tem desenho e desígnios certos. Façamos abstração da maneira atual, catártica, de usar o termo “cidadão” ou “cidadania”, e tenhamos presente que convém utilizar com prudência a expressão “educar para a cidadania” – pois ela pode representar a colocação das pessoas a serviço do Estado. E o Estado tem, digamos assim, “donos do poder”. Não resta dúvida de que, então como hoje, certo grau de desconfiança com os “donos do poder” é sempre bem-vinda. O Estado mínimo e a liberdade máxima para a formação e para a ação do homem em seu são entendimento resumem o essencial dessa concepção generosa de educação.

Somente o homem de formação plenamente livre, crítica, autônoma, independente – poder-se-ia dizer com Humboldt, e não só com ele: também com Voltaire, Rousseau, Kant, Goethe e tantos outros – pode decidir se ‘ingressa’ ou não no Estado, julgando a constituição deste por comparação a si. Há certa dose de abstração nessa visão das coisas, na medida em que, empi-

---

11. Niethammer, op. cit., p. 189.



ricamente, todos nascemos em um mundo carregado de história. E a história concreta das sociedades, pelo menos desde a idade moderna, inclui o Estado. Mas é justamente aqui que se toca no ponto nodal da questão. A reforma da educação, a formação de agentes racionais humanos senhores de si é que permitem criar a distância crítica para que o “homem bem formado” ajuíze sobre seu mundo, sua sociedade, seu estado.

No conceito de formação assim entendido está um desafio à realidade social e estatal tanto quanto um alto grau de consciência dos ‘formados’ com relação a sua função social. Com mais perspicácia do que seus contemporâneos, Niethammer reconstrói o contexto histórico-social de “humanidade” e “formados”. Para preservar a formação racional requer-se uma classe de indivíduos privilegiada pelo destino, livre de pressões instintivas, dotada de força e de acuidade de espírito. A classe dos formados, que emerge pela formação crítica integralmente livre, está vocacionada a fomentar o ideal da formação humana, independentemente de estarem no serviço público, na ciência, na arte, ou em que profissão for, ou ainda – se assim permitirem seus meios – não precisarem de trabalho assalariado. A educação livre faz deles uma classe igualitária, que atravessa todas as demais, ordenadas que sejam por nascimento ou capacidade econômica. A ação dessa classe de pessoas é o penhor de vida intelectual da nação, cujo desaparecimento ou omissão representaria sua dissolução.<sup>12</sup>

### 3. AMBIGÜIDADES E CRISES

**D**uas características da universidade, ao menos, parecem ter-se consolidado. Uma refere-se ao fato de que a instituição acadêmica afinal deve distinguir-se pela excelência da pesquisa. Dessa decorre a possibilidade do ensino e a difusão do saber. A autoridade do conhecimento é assim o fundamento do poder do homem culto e cultivado. Outra é a progressiva e expansiva tendência de as instituições de ensino superior serem cada vez mais de ensino e cada vez mais escolares. Nessa segunda característica aparece o pragmatismo imediatista das iniciativas governamentais dos últimos decênios.

O modelo da liberdade de ensino e pesquisa se contrapõe historicamente ao progresso da estatização do sistema social de formação. Acelerou-se o processo de organização da escolaridade em função da preparação do cidadão, ou seja, do homem enquanto membro do Estado. Essa contraposição repre-

---

12. Niethammer, op. cit., p. 193s.

senta, assim, a primeira grande ambigüidade social e institucional da universidade e da escola em geral. Essa ambigüidade, que se soma, por exemplo, à ambigüidade da universidade mantida pelo Estado e a mantida pela iniciativa privada – que opõe praticamente a versão européia à norte-americana de universidade – forma um ambiente inapelavelmente favorável às crises.

A primeira dentre as crises é a que contrapõe universidade e Estado. É possível dizer, sem risco de exagero, que já de início a universidade foi sempre um instrumento do Estado (ou por este instrumentalizada) – malgrado o que possa ter pensado Humboldt. O processo de instituição e de manutenção das universidades, e especificamente das públicas, foi sempre uma ação de Estado. Importa ao Estado dispor, no sistema escolar, de um mecanismo de interiorização de valores, fidelidades e dependências que transforma os cidadãos – originalmente concebidos como titulares da autonomia de ação tal como imaginada por Rousseau e enunciada por Kant<sup>13</sup> – em súditos.<sup>14</sup> Um tal deslocamento do *topos* ideal do homem para sua localização social numa perspectiva estritamente pragmática, desde o ponto de vista do interesse do Estado – já não mais estritamente da razão – acarreta um desvio reprovável.

A instrumentalização do sistema escolar permanece. Dois fenômenos merecem ser lembrados, para permitir uma contextualização pertinente das questões que afloram, no início do século 21, em contraste com as concepções enunciadas no início do século 19. O primeiro desses fenômenos é o progresso constante da escolarização, especialmente na Europa e nos Estados Unidos. O aumento do público letrado e a crescente participação de mais e mais grupos sociais dos movimentos políticos é um dado importante, que não escapa à observação dos governantes.<sup>15</sup> Se as igrejas (Católica prin-

- 
13. Cf. E. de Rezende Martins: *Studien zu Kants Freiheitsauffassung in der vorkritischen Periode (1747-1777)*. Augusbrg/München: Blasaditsch, 1976, esp. cap. III, p. 238-284. Cf. também meus “Autonomia e liberdade. A influência de Rousseau sobre a ética pré-crítica de Kant”, in: *Revista Latinoamericana de Filosofia*, IV (1978) 99-117; “Natureza, sentimento e liberdade. Elementos da ética pré-crítica de Kant”, in: *Kant* (Cadernos da UnB), Brasília: EDU, 1981, 23-37; e “A Enciclopédia de 1775 e o surgimento da Crítica da Razão Pura”, in: *Reflexão* 57 (set.-dez. 1993), 172-180.
  14. A esse propósito, vale recordar a obra – entrementes clássica – de Pierre Bourdieu sobre a estrutura reprodutiva do sistema escolar: *Escritos de Educação* (Petrópolis: Vozes, 2005, 7ª ed.) e *A economia das trocas simbólicas* (São Paulo: Perspectiva, 2005., 6ª ed.).
  15. A república das letras, o mundo do conhecimento plural – em particular da segunda metade do século 18 –, tal como o descreve e analisa Daniel Roche (*Les Républicains des lettres*. Paris: Fayard, 1988), se exprime crescentemente ao longo do século 19. As revoluções ditas liberais (entre 1810 e 1848) e os movimentos reivindicatórios de (*continua*)

cipalmente, mas também as demais confissões) já há muito haviam percebido a importância do controle sobre o sistema escolar e de seu efeito sobre o ideário e os ideais dos homens, o Estado dá-se conta disso no século 19. Tem-se aqui o segundo fenômeno: a transferência da escolaridade do campo confessional teológico para o campo confessional republicano, leigo.

Estão assim reunidos os ingredientes das ambigüidades que permeiam o espaço social das universidades. O programa da independência crítica absoluta, do poder analítico da razão, da compulsão criativa da descoberta do mundo, do desvelamento das regularidades e das leis da natureza, apanágio do sacro pagode da pesquisa universitária, está também ele exposto ao contraditório das estruturas de poder, das rivalidades sociais, das vaidades pessoais, dos interesses do Estado. O Estado, instituidor e mantenedor da universidade, firma sua posição de manter um olhar de avaliação e controle da atividade universitária. Na universidade, haveria funcionários públicos tal como em qualquer outra repartição. A expansão da universidade de iniciativa particular, nos moldes de empresa privada, representa uma cunha debilitadora do controle estatal. O espaço público passa a ver a presença do Estado mais como mecenato do que como protagonismo.

Na distinção entre público e estatal aparece uma ambigüidade mais. Regra geral, o espaço público universitário considera-se intérprete e porta-voz da expectativa – quando não das exigências – da “sociedade” como um todo. Não raro o integrante da estrutura universitária contrapõe-se ao Estado em nome dessa representação. E frequentemente com ótimas razões. Mas a contraposição crítica não elide a ambigüidade e a crise de relacionamento que dela decorrem. O Estado, seja diretamente por suas próprias instituições, seja indiretamente pela autoridade de regulação e de controle da iniciativa privada, opõe norma e padrão à autonomia e à criatividade.

Os integrantes do sistema universitário, semelhantemente ao que ocorre com os integrantes do Poder Legislativo, amiúde se acham dispensados de obedecer à norma social vigente. No caso dos legisladores, a investidura no mandato popular para produzir normas produz o surpreendente efeito de uma percepção de alforria legal. Nos estabelecimentos de ensino e pesquisa superiores, a consciência do trabalho científico crítico extravasa para a crítica

---

(*continuação*) resgate da condição operária (notadamente o Manifestado Comunista de 1848) são suas expressões marcantes. A constitucionalização dos regimes políticos é outra forma destacada de progresso da concepção igualitária da cidadania, mesmo se lacunar, para além dos feitos da Revolução Francesa.

social, política e econômica no contexto social amplo. O caldo de cultura corresponde a uma expectativa semelhante à que existiu na Idade Média européia ocidental: a de que certos espaços eram protegidos de qualquer intervenção externa. Se num caso tratava-se sobretudo de igrejas e conventos, neste caso parece ser (ou se pretende que o seja) a universidade.<sup>16</sup>

A questão gira, afinal, em torno do corpo de pesquisa e ensino, comumente chamado de ‘docente’. A proposta de liberdade de cátedra, de conexão entre pesquisa e ensino, surgiu no contexto de um mundo que emergia vagarosamente da pesada tradição de tutela do Antigo Regime e do duplo vendaval revolucionário e napoleônico. Rapidamente o espaço acadêmico tornou-se sinônimo de uma dupla imunidade: a do pensamento independente e a do território livre. Ao menos no imaginário de seus habitantes. Se a primeira imunidade é de cunho virtual, sem deixar de ser desbravadora e, por vezes – alguns diriam: principalmente – incômoda, a segunda é problemática para o Estado. Não resta dúvida de que nos deparamos aqui com mais uma das incontáveis ambigüidades que se instalaram no mundo universitário ao longo de dois séculos. Até que ponto se poderia praticar a autonomia crítica da cidadania virtual do conhecimento científico quando, institucionalmente, o Estado é o principal sustentáculo do sistema acadêmico? Ainda mais: a autonomia parece ainda mais ameaçada quando é a livre iniciativa econômica do mercado que promove a fundação de estabelecimentos de pesquisa e ensino.

Com efeito, o sistema produtivo da economia põe os cidadãos diante de uma ambigüidade adicional. A realidade concreta das oportunidades de trabalho e de renda depende da capacidade instalada de produção e comercialização de bens e serviços, sobre cujo ritmo ou direcionamento o impacto da descoberta científica ou da formação de profissionais ‘diplomados’ é lento e gradual. As instituições universitárias vêm-se destarte contrapostas a um chamamento dúbio – formar para o mercado ou formar para a sociedade. Essa dubiedade parece ser uma constante dos últimos cento e cinquenta anos, acentuada em períodos de escassez ou de crise econômico-financeira. Além

---

16. Estar-se-ia aqui diante de uma concepção ampliada da noção clássica de asilo e do direito em que se exprimiu. A extensão da sacralidade territorial usual desde o século 4º no Ocidente clássico à concepção virtual da imunidade pessoal desenvolveu-se e consagrou-se no plano jurídico. Após o processo de secularização iniciado no Renascimento e consagrado no modelo “ilustrado” de ciência, pode-se dizer que a competência científica instituiu um espaço de imunidade fundado na crítica e no argumento. Cf. François-Olivier Touati (org.): *Vocabulaire historique du Moyen Âge*. Paris: Éd. La Boutique de l’Histoire, 1995, p.28.

disso, o mercado tem interesse em pesquisa na medida em que a inovação tecnológica e o domínio da produção de conhecimento, tanto quanto o controle do fluxo de informação, habilitam o concorrente econômico a vender mais eficazmente seu produto ou serviço. Por via de conseqüência, o sistema de formação superior fica facilmente exposto à instrumentalização econômica, tanto como à política.

Ao final do século 20, a multiplicidade dos estabelecimentos de pesquisa e ensino deixa patente não a riqueza da criatividade cognitiva ou epistêmica, mas sobretudo a concorrência por produtividade econômica (não raro, aliás, uma disputa por freguês pagante) que torna praticamente inócua a altisonante discussão pública sobre os excelsos objetivos da universidade libertadora e crítica. Uma desenfreada instrumentalização mercadológica acarreta um crescente uso em vão do nome da universidade. A crise se expressa, pois, na instabilidade do sistema e na insegurança de seus membros. A ambigüidade se estende, agora, à instrumentalização do sistema acadêmico por parte de frações não negligenciáveis de seus próprios integrantes. Suas instituições são utilizadas como meios de capacitação pessoal e de catapulta profissional no mercado, com perda ainda mais acentuada da perspectiva humana e com a consagração do modo privatista de relacionar-se com a instituição pública (e estatal, pelo menos em bom número de casos).

Se crises e ambigüidades dão a impressão de conduzir a universidade a um inevitável gueto de alienação social, talvez fosse o caso de recordar que é possível construir uma concepção da missão da universidade que reúna (ou concilie) ambos aspectos. Assim, a concepção humboldtiana de universidade assumiria a posição de idéia regulativa, de horizonte de referência, de tipo-ideal, na tradição do pensamento de inspiração kantiana e em sua versão weberiana.<sup>17</sup> Como lembra Kant, o fato de uma república perfeita regida pelas regras da justiça não existir em sua plenitude não impõe a conclusão de sua impossibilidade nem o alibi do abandono de sua busca. O mesmo vale para a universidade, república das letras em escala menor e análoga.

Ao se contemplar a paisagem universitária contemporânea, deve-se distinguir o plano ideal da concepção do nível comezinho de sua realização, pre-

---

17. Cf., por exemplo, *Über Pädagogik* (ver nota 4), 444.32-33: "Eine Idee ist nichts anderes, als der Begriff von einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet." (Uma idéia nada mais é do que o conceito de uma perfeição que ainda não se deu na experiência). Ver também Max Weber. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre* (Tübingen, 1951, 2a ed.).

dominantemente parcial. O itinerário da pesquisa e do ensino institucionalizados percorreu vias diversas em ritmos variados, segundo a região. Criação de conhecimento, aliada a formação instrutiva a serviço da sociedade institucionalizada sob a forma de estado-nação de corte moderno, parece ser o horizonte de referência.

A expectativa social contemporânea com respeito à universidade, particularmente no Brasil, parece sofrer da síndrome da ambigüidade e da crise cujas características se esboçou aqui. O afastamento prático não parece ser uma novidade – o ideal teórico da educação para a humanidade aparentemente foi subordinado ao ideal prático da educação para uma sociedade domesticada, mesmo se não necessariamente tutelada, manipulada ou alienada. A hipoteca da autonomia intelectual a um projeto político monocórdio é por certo a pior forma de afastar-se da *universalitas* que a *universitas* deveria representar e proclamar.

O percurso da criação dos cursos superiores no Brasil destinou-se a formar profissionais necessários à constituição do Estado independente. Aqui tampouco nos detemos, pois o aspecto empírico é mais apropriadamente estudado por especialistas dessa área. Entretanto, a expansão do parque de cursos superiores nos últimos trinta anos e a acentuada redução do fluxo financeiro do Estado para a sua manutenção (direta ou indireta)<sup>18</sup> acarretaram uma crise de identidade, tarefa e missão que não passa despercebida. O objetivo transcendental de uma formação autônoma – habitualmente mantido no discurso dos que se debruçam sobre o problema<sup>19</sup> – é posto em risco ou sofre a concorrência do imediatismo pragmatista. Essa concorrência, dependendo da região do país e da estratificação socioeconômica, dá-se em

- 
18. A título de exemplo, a supressão do estatuto de entidade filantrópica para os estabelecimentos privados de ensino superior, em 1997 (depois corrigida parcialmente), gerou forte abalo do sistema de financiamento do ensino escolar de tipo (efetivo ou pretendido) de origem confessional.
  19. A questão suscita – e não é de hoje – abundância de manifestações. Alguns autores, com verve lírica, mantêm o encanto do objetivo transcendental da universidade como agente transformador das relações sociais mediante aliança entre competência científica e engajamento político (ver, por exemplo, Cristovam Buarque: *A aventura da universidade*. Rio: Paz e Terra, 1997). Outros, como Hélgio Trindade, analisam e criticam a cumplicidade perversa da politização com a deficiência das políticas públicas e com a mediocridade científica prevalente (*Universidade em ruínas*. Petrópolis: Vozes, 2000). Pode-se ainda lembrar, dentre os mais recentes: Francisco A. Doria/Antonio P. de Carvalho. *A crise da universidade*. Rio: Revan, 1998 ou Sílvia T. Penteado. *Identidade e poder na universidade*. S.Paulo: Cortez, 1998.

bases culturais e escolares extremamente desiguais, desembocam em desequilíbrios, quando não em certo grau de deslealdade social. Isso se dá tanto por pressão da rentabilidade empresarial, representada pelos que fundam estabelecimentos de ensino, quanto do mercado profissional dependente do desempenho da economia e da administração pública (no caso do funcionalismo de Estado).

Não é espantoso, por conseguinte, que a primeira pergunta que se põe, hoje como ontem, é a de saber que universidade é desejável. E para quem. O ideal de um nirvana metodológico em que impera a liberdade criativa parece ter recebido antolhos restritivos da formação profissional e da vinculação ao aparelho produtivo. Cada vez mais pessoas pensam que a obtenção de uma chancela universitária equivale a dispor de um trampolim de ascensão social. As ambigüidades e as crises se somam para reduzir a questão a um problema de política pública, de ação governamental, de gestão estatal. A estratificação socioeconômica acentua, ao menos historicamente, as divisões no seio da sociedade. A instituição universitária não parece coincidir necessariamente com a fábrica de diplomas que a expectativa social de progressão veria nela.<sup>20</sup> Se não de forma total, ao menos em número suficientemente grande para que a proliferação de estabelecimentos de ensino ‘apenas expedidores de diplomas’ seja maior do que a taxa de crescimento dos núcleos de excelência em pesquisa. Essa é mais uma vulnerabilidade do sistema escolar institucionalizado sob controle direto do Estado ou sob sua regulação. O imperativo da quantidade acaba por minar de vez o imperativo da qualidade.

Assim, para o observador e analista – no caso de todos os que estamos engajados na vida universitária: observadores e analistas interessados diretamente na questão – a pauta de reflexão se articula, quase que exclusivamente, em torno do papel e dos deveres do Estado, na medida em que sobre os requisitos de o que seja ciência e sua produção constaria uma forte dose de convergência. Pelo menos, espera-se. Em tese, pode-se também aceitar que a crise é provavelmente o melhor ‘meio ambiente’ para a inovação e para a reformulação. A observação lúcida e pertinente de Pedro Demo ilustra o caráter antinômico da crise de identidade da universidade como templo do conhecimento: “... a organização curricular acadêmica hoje vigente ... [revela] uma das ironias mais sarcásticas do mundo da ciência: enquanto é responsável por

---

20. A esse respeito pode-se ler com proveito Stanley Aronowitz. *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Nova Iorque: Beacon Press, 2000.

inovações estrondosas e cumulativas sem parar, cristaliza-se em instituições tendencialmente rígidas, deixando aparecer contradição performativa angustiante: pretende inovar sem inovar-se”.<sup>21</sup> Esse sinal de crise pode e deve ser o indício de uma reflexão crítica comparativa entre a situação presente e o projeto idealizado de universidade.

#### 4. A AMBIGÜIDADE E A CRISE NO PROJETO DE REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 2006

**A** linguagem da moda administrativa no mundo contemporâneo encastelou as iniciativas do Estado no campo dos assim chamados “marcos regulatórios”. Uma vez mais essa referência é utilizada, na exposição de motivos que encaminhou o projeto de lei nº 7.200, à Câmara dos Deputados, em 12 de junho de 2006. Tem-se aqui uma expressão adicional da ambigüidade em que se transita com relação à educação. O Estado oscila entre a intervenção e a omissão. Não parece razoável nem um nem outro, embora a dimensão regulatória seja adequada, desde que integrada no sistema normativo maior.

Por que razoável e integrada? Porque a razão de a educação como bem coletivo da sociedade e o ensino universitário como parte do conjunto sistêmico dos processos educacionais serem de responsabilidade do Estado está no fato de que a instituição estatal deve ser a viabilizadora da realização do bem coletivo. Dessa forma, o bem a que a sociedade tem direito, vê sua efetivação alcançável pela ação do Estado, de forma impessoal e universal. A administração pontual do Estado por governos de determinadas maiorias (ou mesmo de governos minoritários, como é o caso do Brasil), em tese nada deveria interferir nessa questão. O viés político de um programa de governo no máximo permitiria modificações de ênfases, mas não interferências tuteladoras ou manipuladoras do processo educacional, no qual se insere a produção e a difusão do conhecimento.

Nesse sentido, a universidade mais merece atenção quanto à sua autonomia completa, no caso das instituições do sistema público, e quanto à regulação qualitativa para todos os casos, públicos ou privados. A concepção do papel do Estado que está por trás dessa tese implica o respeito à sociedade como um todo antes de qualquer vinculação de projetos e iniciativas a preferências políticas particulares. É certo que preferências podem ser efetivas, na

---

21. Pedro Demo. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000, p. 73.



medida em que a ação governativa estabelece prioridades pontuais e – possivelmente – efêmeras. Mas o plano básico comum tem que ser equânime e contemplar todos os níveis de instrução, dentro do processo global de educação. Planos nacionais de educação, carregados de retórica idealizada, malgrado o revestimento formal de norma legal, somente podem tornar-se realidade se houver uma disposição social ampla de compromisso transversal e de longo prazo com sua efetivação.

É exigência da política como estrutura de relação social que tais projetos de longo prazo recebam a adesão majoritária da sociedade e que a continuidade de sua realização não seja comprometida com acidentes constantes de percurso.

A democratização da formação universitária passa forçosamente pela qualidade do ensino fundamental e médio. Para isso, o papel regulatório do Estado não pode permanecer refém da balbúrdia que reina na aparente estrutura federativa do Brasil, em que a partilha dos encargos entre municípios, Estados e a União encontra-se distorcida, em particular por causa do centralismo fiscal e financeiro do Governo federal, prevalecente há mais de 60 anos. A proliferação de universidades federais pode contribuir para o incremento estatístico do número de matriculados, mas não pode restringir-se a isso. O sistema federal de ensino superior padece de desequilíbrios graves de financiamento e de gestão. Aumentar o número de unidades aparece como uma temeridade.

É responsabilidade do Estado garantir que o fornecimento de diplomas não se dê numa tardia linha de montagem quase fordista, mas em um ambiente de cultura de pesquisa e de desenvolvimento qualitativo sustentável. Setorialmente isso já é realidade, no sistema de ciência e tecnologia do país. O frágil equilíbrio desse sistema não pode ser prejudicado pelo crescimento quantitativo do aspecto formal (instituições e cursos) desacompanhado da infra-estrutura de pesquisa adequada e dos profissionais qualitativamente formados. A proposta que se encontra sobre a mesa, em 2006, proclama serem seus objetivos: (a) constituir um sólido marco regulatório para a educação superior no país; (b) assegurar a autonomia universitária prevista no art. 207 da Constituição, tanto para o setor privado quanto para o setor público, preconizando um sistema de financiamento consistente e responsável para o parque universitário federal; e (c) consolidar a responsabilidade social da educação superior, mediante princípios normativos e assistência estudantil.

Malgrado a afirmação de que essa proposta tenha sido encaminhada após amplo debate na sociedade, deixando entrever que tal representaria igualmente apoio social a ela, o contexto dos inflamados debates que a envolve

aponta para outra direção. Temos assim um exemplo da preferência governamental, em função de prioridades políticas datadas, que contrasta com a inevitável tensão social em que estão inseridos os atores do sistema universitário, público e privado. Estruturalmente, fica-se onde sempre se esteve – um misto de boas intenções e de assistencialismo.

Essa tensão naturalmente transparece na desproporção entre os critérios reguladores de atividades típicas de Estado, como o de assegurar a educação (e a instrução escolar) a todos os cidadãos, e a realidade histórica concreta de que muito dessa atividade é exercida, por delegação de fato ou de direito, por protagonistas sociais privados. Uma reforma que mescle critérios de gestão de agentes públicos com critérios de regulação do sistema educacional (escolar e instrucional) dificilmente contribuirá para o êxito que se propõe. Nesse sentido, importa tratar a questão por três caminhos distintos: (a) diretrizes e bases da educação nacional, com características de sustentabilidade e durabilidade, ao explicitar o direito individual e coletivo de cada pessoa a todos os componentes da educação e ao estipular as regras gerais a que se submete a prestação desse serviço essencial ao indivíduo à comunidade, típica de Estado – incluindo a pesquisa científica e a aplicação tecnológica; (b) regulação administrativa das atribuições do Estado enquanto provedor direto do serviço social da educação em todos os seus aspectos, respeitada a especificidade do sistema educacional; (c) regulação qualitativa da prestação de serviços educacionais por particulares.

O primeiro dos caminhos define-se pelo longo prazo e pela qualidade universal de seus critérios. O segundo e o terceiro derivam do primeiro, mas recorrem à distinção adequada à tipicidade administrativa própria da natureza dos agentes no processo: uns são diretamente vinculados à administração pública e os outros são empregados do setor privado, prestando serviço de natureza pública. Em termos de qualidade e avaliação, valem para ambos os setores os mesmos critérios. Em termos de gestão, diferem os modos, de acordo com quadro normativo vigente e os princípios constitucionais que asseguram a liberdade de iniciativa. A confusão ou mescla dessas vias não trouxe bons resultados até o presente.

## 5. PERSPECTIVAS – HÁ UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL?

Certamente. No Brasil, desde que se restaurou plenamente a prática democrática no jogo político e institucional, a partir notadamente da promulgação da Constituição federal de 1988, tem-se quase duas décadas de melhorias crescentes no campo da educação. A continuidade deve ser preservada,

nesse plano, para que a descontinuidade na educação deixe de ser a regra. Os projetos políticos de gestão governamental pela duração de uma ou mais legislaturas, como é costumeiro e normal no sistema democrático de legitimação por eleição, devem dedicar-se no Brasil, enfim, à universalização efetiva da educação básica, e à integração socioeconômica de grandes contingentes populacionais ainda sem acesso à escolarização profissionalizante e à educação superior, de modo que se tenha, no médio prazo, o resgate de uma dívida social coletiva remanescente, oriunda dos desequilíbrios mais econômicos do que culturais, que alijaram tantos do sistema instrucional. Importa ademais que certas prioridades (como o combate à inflação ou o controle da dívida pública) deixem de ser hipotecas que pendam irremediavelmente sobre um moto contínuo de opções excludentes de obrigações do Estado. Há nisso talvez uma boa dose de otimismo. Mas é somente com a pertinácia do esforço pela defesa do interesse coletivo da sociedade no processo educacional que se pode superar sua instrumentalização política de curto prazo – uma tentação constante. Assim, o horizonte mais verossímil é o da distinção entre o interesse global da educação como processo coletivo, no longo prazo, e os aspectos formais da gestão governamental de curto prazo. O processo é um objetivo social em que todos os segmentos e movimentos sociais devam estar engajados, independentemente da natureza jurídica de sua definição no plano institucional. Em outras palavras: a educação é um bem que se situa acima e além de interesses particulares, políticos, econômicos ou partidários. Tudo o mais deve ser função disto. Pode-se concluir com as palavras de Rui Barbosa na campanha civilista de 1910, que continuam pertinentes: “O ensino, como a justiça, como a administração, prospera e vive muito mais realmente da verdade e moralidade, com que se pratica, do que das grandes inovações e belas reformas que se lhe consagram”.<sup>22</sup>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONOWITZ, Stanley. *The knowledge factory: dismantling the corporate University and creating true higher learning*. Nova Iorque: Beacon Press, 2000.
- BARBOSA, Rui. *Escritos e discursos seletos*. Seleção e organização de Virgínia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

---

22. Rui Barbosa. *Escritos e discursos seletos*. Seleção e organização de Virgínia Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997, p. 359.

- \_\_\_\_\_. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- CURY, Carlos Roberto J. *Educação e contradição: elementos teórico-metodológico para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. 6. ed. São Paulo: Cortez e Associados, 1989.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 2000.
- DORIA, Francisco A., CARVALHO, Antonio P. de. *A crise da universidade*. Rio de Janeiro: Revan, 1998.
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Ideen zu einem Versuch, die Gränzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. AA vol. 1, p. 56 e 76, 1903.
- KANT, Immanuel. *Über Pädagogik*. Berlim: Akademie-Ausgabe, vol. IX, editado por Friedrich Rink em 1803.
- \_\_\_\_\_. *Werke. Akademie Textausgabe*. Berlim: Walter de Gruyter, vol. IX, p. 443, 19, 1968.
- NIETHAMMER, F. *Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungsunterrichts unserer Zeit*. Jena, 1808, p. 190.
- PENTEADO, Sílvia T. *Identidade e poder na universidade*. São Paulo: Cortez, 1998.
- PESTALOZZI, Johann-Heinrich. *Die Abendstunde eines Einsiedlers (1779/80). Sämtliche Werke*. Berlim: de Gruyter, 1927ss.; Zurique: Orell Füssli, 1956ss. vol. 1.
- REZENDE MARTINS, E. de. *A Enciclopédia de 1775 e o surgimento da Crítica da Razão Pura. Reflexão 57* p. 172-180, set./dez. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Natureza, sentimento e liberdade. Elementos da ética pré-crítica de Kant. Kant (Cadernos da UnB)*. Brasília: EDU, p. 23-37, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Autonomia e liberdade. A influência de Rousseau sobre a ética pré-crítica de Kant. Revista Latinoamericana de Filosofia*, IV, p. 99-117, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Studien zu Kants Freiheitsauffassung in der vorkritischen Periode (1747-1777)*. Augsbrg/München: Blasaditsch, 1976.
- ROCHE, Daniel. *Les Républicains des lettres*. Paris: Fayard, 1988.
- TOUATI, François-Olivier (Org.). *Vocabulaire historique du Moyen Âge*. Paris: Éd. La Boutique de l'Histoire, 1995.
- TRINDADE, Héglio. *Universidade em ruínas*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- WEBER, Max. *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*. 2. ed. Tübingen, 1951.

ESTEVÃO C. DE REZENDE MARTINS é professor de História Contemporânea e de Teoria da História na Universidade de Brasília, desde 1977, é autor de *Relações Internacionais: Cultura e Poder*, dentre outros livros e artigos científicos. Foi Consultor Legislativo do Senado Federal (1985-1998) e Secretário de Estado no Ministério da Justiça (1990-1992).