

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1960 A 2000: A
INFLUÊNCIA EMPRESARIAL EM QUESTÃO

IVONE MEZNEK

CASCADEL, PR

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1960 A 2000: A
INFLUÊNCIA EMPRESARIAL EM QUESTÃO

IVONE MEZNEK

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adrian Alvarez Estrada

CASCADEL, PR

2012

DEDICATÓRIA

A todos os profissionais da educação que desenvolvem um trabalho consciente, entendendo seu aluno como um sujeito humano capaz de evoluir para além da sala de aula.

Com amor ao meu companheiro de todos os momentos, Jackson Adriano Lemos.

Ao meu filho Robert Matheus Lemos, por existir em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao meu esposo Jackson, pelo constante apoio, carinho e estímulo. Companheiro indispensável na minha vida que sempre acreditou na minha capacidade.

Ao meu filho Matheus, pela compreensão nos momentos que precisei de concentração para me dedicar aos estudos.

À minha mãe Verônica, pelos momentos em que ouviu atenciosamente meus desabaços e pelas palavras carinhosas que me fizeram seguir em frente.

Ao meu pai Julio (em memória) que apesar de não acreditar na importância da educação formal, me proporcionou condições para que eu própria tomasse consciência disso.

Aos meus irmãos Mário, Marilene, Estefano e Maria Cláudia por fazerem parte da minha vida.

A todos os professores que participaram e contribuíram no processo de minha formação, em especial, ao professor Alessandro de Melo pelo incentivo e apoio.

À Banca de Qualificação pela análise e sugestões que possibilitaram repensar alguns pontos, rever outros, tornando possível a construção de uma produção mais consistente.

Ao professor Adrian Alvarez Estrada, pelos momentos de orientação e esclarecimentos, fundamentais nessa caminhada.

Aos meus colegas de mestrado Ana e Gelson, pela companhia e amizade.

A minhas queridas amigas: Zenira, Vantielen e Karin que acompanharam minha caminhada desde o início de minha formação.

RESUMO

No contexto da universidade operacional (Chauí, 2003), as reformas das políticas de educação superior associam universidade e mercado, e estas mudanças vinculam-se aos determinantes macrossociais, como o avanço do neoliberalismo no ensino superior. Esta dissertação tem por objetivo principal analisar as características da universidade brasileira contemporânea, caracterizada por Chauí (2003) como *Universidade Operacional*. Para atender ao objetivo proposto, num primeiro momento apresenta-se um panorama geral das universidades para, em seguida, compreender o processo de criação desta instituição de ensino no Brasil. Analisa-se, também, as características da universidade brasileira na Reforma Universitária de 1968, momento este considerado o embrião do modelo atual, marcado por influências mercantis e industriais, o que se torna visível no momento seguinte do trabalho quando discute-se a universidade brasileira a partir da década de 1990, considerando a Reforma do Estado e a análise do documento *Contribuições da indústria para a reforma da educação superior* (CNI, 2004). Esse trabalho é fundamentado em referenciais teóricos que abordam a questão universitária como tema de estudo e apontam a necessidade e a relevância de acompanhar o direcionamento que a universidade vem tomando. A título de considerações, foi possível observar que a história da universidade brasileira é recente e foi sendo caracterizada de formas diversificadas a cada momento histórico, sendo utilizada como um instrumento de manutenção do poder e tendo sua organização voltada às necessidades políticas e econômicas de cada época.

Palavras chave: Ensino superior, conhecimento, mercado.

ABSTRACT

In the Operational University context (Chauí, 2003), the political reforms of higher education associate university and market and these changes bind on macrosocial determinants, as the neoliberalism advance in higher education. This dissertation has its main goal to analyze the features of Brazillian Contemporary University, characterized by Chauí (2003) as *Operational University*. To attend to this proposed goal, at first was presented an overview of the universities and next, understand the creation process of this teaching institution in Brazil. It is also analyzed the features of Brazilian university in University Reform in 1968 such moment, considered embryo of the current model, characterized by commercial and industrial influences, which becomes visible in the next moment of this paper when it is discussed about the university in the 1990s, regarding the State Reform and the document analysis *Contribution of Industry to higher education reform* (CNI, 2004). This paper is based on theoretical references which approach the university as research theme and point out the necessity and relevance to follow the directions that university has been taking. Was possible to verify that Brazilian university history is recent and was characterized in several ways on each historical moment, been used as a maintenance instrument of power and having its organization focused to political and economic needs of each period.

Key-Words: Higher Education, Knowledge, Market

[...] Assim, lembremos o fato de que a universidade foi o primeiro espaço de saber universalizante que o Ocidente construiu nos últimos dois mil anos. Universalizante no que diz respeito ao conhecimento e no que respeita a integração das pessoas. Também esse espaço delimitou nossas identidades sociais e científicas. Por meio da sua memória poderemos, quiçá, nos aconselhar sobre o seu futuro. Afinal, ela pode orientar nosso caminhar e agir. [...] Se uma instituição existe há 800 anos e continua atuante (evidente dentro de novas condições e características), é porque ela ainda faz parte da História e continua construindo a identidade dos homens.

Terezinha Oliveira

(OLIVEIRA, 2007, p.17)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1: UNIVERSIDADE NO BRASIL	
1.1 As tentativas e dificuldades de criação da universidade no Brasil.....	16
1.2 As primeiras universidades no Brasil.....	22
1.3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a criação de outras universidades brasileiras.....	27
CAPÍTULO 2: AS CARACTERÍSTICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PERÍODO DA REFORMA DE 1968	
2.1 Antecedentes da Reforma Universitária de 1968.....	36
2.2 A ditadura militar e a universidade.....	39
2.3 O caráter privatista/empresarial da Reforma Universitária.....	44
2.3.1 A influência empresarial através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES).....	52
2.4 As principais medidas da Reforma Universitária e suas repercussões.....	56
CAPÍTULO 3: A UNIVERSIDADE A PARTIR DA DÉCADA DE 1990	
3.1 A concepção de universidade a partir da Reforma do Estado.....	64
3.2 Pressupostos da universidade operacional.....	74
3.3 A pesquisa na universidade operacional.....	78
3.4 Projeto de universidade da Confederação Nacional da Indústria - CNI para o Brasil.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	97

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PERÍODO DE 1960 A 2000: A INFLUÊNCIA EMPRESARIAL EM QUESTÃO

INTRODUÇÃO

[...] Nós, que integramos esta Instituição, devemos mostrar que estamos à altura de nossas responsabilidades. Hoje como ontem temos de reagir e denunciar as críticas sem fundamento feitas à universidade pública. Por outro lado, precisamos recuperar e aperfeiçoar o trabalho acadêmico com seriedade e competência. Tal decisão compete a nós (FÁVERO, 2000, p. 11).

A universidade, em seu percurso histórico passou por algumas reformas na tentativa de acompanhar o processo de evolução da sociedade, afinal, “nenhum país pode candidatar-se ao desenvolvimento sem uma compreensão clara do significado do domínio do saber técnico e científico na definição de seu futuro”. (VIEIRA, 1989, p. 15). No entanto, nem sempre a universidade foi vista como uma instituição que pudesse contribuir para o desenvolvimento de uma nação. Nos séculos XII e XIII, as universidades ainda eram “acusadas de indiferentes às necessidades da sociedade, de serem centros de erudição monástica, lugar de diletantes, entre outras coisas” (SOUZA FILHO, 2006, p. 173). Dessa forma, “A história da universidade é a de uma ‘instituição incompreendida’ em torno da qual sempre esteve a idéia da necessidade de reformas” (idem, p. 173).

As primeiras universidades foram criadas nos séculos XII e XIII, no período da Idade Média em diversos pontos da Europa. Dentre elas, em 1190 foi criada a Universidade de Bolonha, em 1214 a Universidade de Oxford e em 1215 a Universidade de Paris (PAULA 2009). A estruturação dessas universidades ocorreu num contexto em que a Igreja detinha o poder. Os governantes eram dominados pelos pressupostos religiosos, seja por interesses próprios ou por estarem atrelados às crenças constituídas no âmbito da religião. Assim, de uma forma ou de outra, tornavam-se dependentes dos representantes da Igreja, ou seja, do chefe religioso local ou do Papa. Da mesma forma, também no contexto social, não havia liberdade individual ou política para as pessoas participarem da escolha de seus governantes, prevalecendo o autoritarismo que conduzia a vida dessas pessoas na sociedade (SANTOS FILHO, 2000, p. 18).

O que se pode resgatar do modelo medieval é uma concepção de instituição universitária com três elementos básicos: centralmente voltada para uma formação teológico-jurídica que responde às necessidades de uma sociedade dominada por uma cosmovisão católica; com uma organização corporativa em seu significado originário medieval; e preservando sua autonomia em face do poder político e da Igreja institucionalizada local (TRINDADE, 1999, p. 7-8).

Diante disso, a autonomia dos alunos e professores da universidade era muito restrita, sendo que nos cursos de Filosofia, Teologia, Direito e Medicina prevaleciam argumentos de alguns filósofos da Antiguidade clássica e da Igreja, argumentos estes que eram vistos como verdades acabadas, devendo ser respeitadas ou mesmo impostas dentro das universidades (SANTOS FILHO, 2000, p. 18). Nesse sentido, “[...] a universidade nasceu marcada pela presença da Igreja e pela sua chancela, o que de início balizou-a com consideráveis restrições de pensamento e de pesquisa” (idem, p. 19).

Oliveira (2010) explica que o poder da Igreja na Idade Média se justifica devido ao fato de que era a única instituição a apresentar uma forma de organização com características de governo entre o século VI e XI, “seja porque era a instituição mais organizada na sociedade em função, inclusive, do seu contato com o mundo romano, seja porque trazia em seu seio o elemento fundamental para a preservação de qualquer sociedade: o conhecimento” (idem, p. 268). Esse conhecimento era fundamentado por documentos e cultura preservados do mundo antigo e pela doutrina do cristianismo. “Era em seu meio que os homens nutriam seu saber, a Filosofia cristã/Escolástica. Foram, portanto, essas duas condições que forneceram legitimidade à Igreja para governar” (idem, p. 268).

Com o surgimento de outras forças sociais capazes de apresentar novas respostas à sociedade que vinha se modificando a partir do século XI, apesar ainda da grande influência da Igreja, surgiram questionamentos em torno do seu poder que se estenderam até o século XIV. “Até então o mundo estava dividido entre os homens que pertenciam à Igreja e os que não pertenciam” (idem, p. 269).

Se nos séculos XI e XII o poder laico colocou em xeque o poder da Igreja, no século XIII, o grande século da Escolástica, o século das corporações de ofício, o século do nascimento das Universidades, verificou-se a cisão entre os dois poderes e o poder do príncipe laico tornou-se preponderante na sociedade. Nesse debate pela

supremacia de uma das duas forças tomaram parte os grandes mestres escolásticos das Universidades medievais, especialmente os da Universidade de Paris [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 273).

No século XV houve o rompimento com o monopólio da Igreja e a universidade passou a ser controlada pelo Estado (PAULA, 2009). Pela primeira vez cria-se uma instituição voltada para a construção do saber. Até então, a Igreja indicava o caminho educacional, a formação era impulsionada com olhares à religiosidade e à formação de clérigos. A partir do rompimento, “ela (a igreja) foi substituída por um corpo de funcionários do Estado organizados segundo padrões burocráticos seculares” (CUNHA, 2007, p. 73). A universidade passa a apresentar um princípio diferenciado, no qual o objetivo final não é mais relacionado a temas religiosos, mas à construção do saber com o propósito de formar pessoas capazes tanto de aprender como de ensinar. Desta forma, “o saber deixa de ser um dom, uma graça divina, como era considerado até então [...]. O conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 12-13).

Entretanto, a era pré-moderna da universidade se estendeu até por volta do século XVIII e, conforme Pereira (2009) a universidade moderna¹ só teve origem, em 1808, na organização da Universidade de Berlim. A partir daí, a Igreja perde sua força e a ciência passa a ser considerada um aspecto importante do mundo moderno. Com o processo de Revolução Industrial já presente, principalmente na Inglaterra, desconsiderar a ciência era o mesmo que fechar as portas para as possibilidades de avanço para qualquer nação. Por isso, a transformação mais significativa com a fundação da Universidade de Berlim foi a introdução da pesquisa juntamente com outros princípios apontados por Humboldt² como essenciais, entre eles

[...] a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência

¹ De acordo com Santos Filho (2000) o paradigma moderno se desenvolve a princípio fora da universidade e sem a sua contribuição. A adequação da universidade a este momento histórico ocorre somente a partir do século XIX.

² Fundador da Universidade de Berlim. Humboldt é um dos pioneiros nas reflexões sobre a Universidade com o texto: *Sobre a Organização Interna e Externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim*.

que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e Universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário (PEREIRA, 2009, p. 31).

São esses princípios que diferenciaram a universidade de outras instituições de ensino superior que não os correspondem, sendo assim caracterizadas por outra concepção, estrutura e finalidade. Já a universidade concebida como moderna tem como principal característica a associação pragmática entre o ensino e a pesquisa. A extensão surgiu depois tendo como modelo a universidade norte-americana³.

A pesquisa sempre se destaca nas propostas de Humboldt, tanto que considera injusta a limitação das universidades em relação ao ensino e à divulgação da ciência. Para ele, a pesquisa proporciona aos professores a condição de avanço nas suas áreas de conhecimento, de maneira que ao invés de se fundamentarem em conhecimentos produzidos por outras pessoas em outros lugares, podem eles mesmos construir um conhecimento novo. “O objetivo de Humboldt foi o de tornar a universidade uma academia – lugar onde, na Alemanha, era desenvolvida a pesquisa – e fazer do docente, um acadêmico” (PEREIRA, 2009, p. 34). No Brasil, ainda hoje são poucas as universidades que conseguem estabelecer, efetivamente, o vínculo entre o ensino e a pesquisa. São diversos os obstáculos que dificultam esse processo mesmo para aquelas universidades que defendem essa vinculação. Entre as principais dificuldades Pereira (2009) destaca a falta de envolvimento e comprometido por parte dos docentes pesquisadores, que pode ser justificado pela falta de recursos financeiros ou pelo corte desses recursos. Nesse sentido, o que prevalece são as “universidades de ensino” que, apesar de desenvolverem um trabalho importante para o país, não podem ser consideradas de fato “universidades de ensino e pesquisa” (idem, p. 34).

No sistema universitário brasileiro [...] a possibilidade de fazer pesquisa ficou, e ainda fica, mais centrada em algumas áreas e, até mesmo, em alguns professores, por razões diversas, como: a importância que a área assume no projeto científico e tecnológico do País; a maior possibilidade de financiamento; a valorização da área; a possibilidade de contar com estrutura, equipamentos e pessoal técnico de apoio, com a formação do professor com nível de doutorado e seu interesse por pesquisa (PEREIRA, 2009, p. 34).

³ No Brasil, a caracterização de uma instituição como universidade considerando os três elementos do tripé (ensino, pesquisa e extensão), foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68 (PEREIRA, 2009, p. 31).

Apesar de se passarem dois séculos, os pressupostos humboldtianos ainda são considerados importantes quando se discute sobre universidade. No entanto, embora ainda se considere os princípios de Humboldt, é possível perceber que os mesmos nem sempre se fazem presentes ao se pensar na função das atuais instituições universitárias. Mesmo porque, apesar do modelo alemão se destacar como referência, não é o único modelo de universidade que se constituiu na modernidade. Pereira (2009) apresenta duas correntes principais que classificam as universidades em idealista e funcionalista. A primeira defende “uma educação geral voltada para o desenvolvimento do intelecto; [...] na liberdade acadêmica para que a pesquisa seja a busca da verdade [...] sem ser constrangida pelas forças de poder da sociedade” (idem, p. 32). Já a corrente funcionalista, aponta outros objetivos para a universidade, defendendo que a mesma deve se voltar para as necessidades da sociedade, “com a função de servir à nação e a finalidade de ser de utilidade coletiva, sociopolítica e socioeconômica. [...] Sua autonomia é relativa e seu controle pelas forças de poder é preponderante” (idem, p. 32). Nessa perspectiva

Uma nova dimensão, acrescentada aos valores da modernidade, especialmente a partir da experiência norte-americana da sociedade moderna, foi o chamado pragmatismo, ou seja, a visão utilitária do conhecimento, a visão aplicada e útil da ciência em substituição à perspectiva abstrata, teórica, ou simplesmente de contemplação do conhecimento (SANTOS FILHO, 2000, p. 25).

A principal diferença entre os dois modelos da universidade moderna está na organização de sua estrutura. Para Humboldt a autonomia e a liberdade são características importantes, ou seja, defende que a universidade deveria gozar de autonomia total, desvinculada de interesses externos, sejam eles por parte do Estado, da religião ou de qualquer outra forma de poder⁴. Defende ainda, que somente com liberdade e autonomia, uma universidade poderia “ser capaz de dar as contribuições que a ciência pode prestar para o desenvolvimento da nação e de seus cidadãos. Assim, a universidade deveria ter liberdade didática, científica, administrativa e financeira” (PEREIRA, 2009, p. 32).

⁴ Como exemplo atual, Pereira (2009) aponta as determinações do mercado que orientam as atividades nas universidades.

Este princípio da autonomia da Universidade de Berlim tem um desdobramento para o professor e para o estudante universitário no princípio da *liberdade acadêmica do professor e do estudante*, ou seja, *a liberdade de pesquisar e ensinar e a liberdade de aprender: *Lehrfreiheit e Lernfreiheit**⁵. Esse princípio tem implicações muito importantes para o currículo desta universidade e para todas as que, no futuro, imitaram esse modelo (SANTOS FILHO, 2000, p. 35, grifo original).

A Universidade de Berlim, com base na liberdade acadêmica, instituiu um sistema que possibilitou ao estudante o direito de escolher as disciplinas que desejava cursar. Esse sistema influenciou também as universidades norte-americanas e de outros países e “embora distorcido em sua aplicação, este princípio só chegou à universidade brasileira na década de 1960, com a reforma universitária de 1968” (SANTOS FILHO, 2000, p. 35). No entanto, mesmo com as dificuldades brasileiras em adotar plenamente esse sistema, devido à falta de recursos humanos, financeiros e estruturais, é possível dizer que a raiz da proposta que está no direito de liberdade de escolha do estudante, foi implementada no currículo universitário brasileiro. Mas, apesar disso,

No Brasil, podemos afirmar que, embora a autonomia tenha constado nos projetos de universidades brasileiras como os projetos da UDF⁶, USP e UnB, ela de fato nunca existiu, por questões dos regimes políticos centralizados que se seguiram no tempo em que os projetos foram desenvolvidos (PEREIRA, 2009, p. 35).

Portanto, mesmo sendo possível perceber que os princípios de Humboldt foram levados em consideração no processo de reforma da universidade brasileira na década de 1960, os pressupostos da corrente funcionalista se sobressaíram, ocorrendo dessa forma nas décadas posteriores o “crescente divórcio entre as finalidades da universidade enquanto instituição social e as esperadas pelo Estado nacional de caráter neoliberal” (PIMENTA, 2010, p. 167). Essa fase é pontuada por Santos Filho (2000) como pós-modernidade e sua influência sobre a universidade se fez presente a partir da segunda metade do século XX. Diante disso, esta

⁵ Segundo Filho (2000) há alguns séculos os conceitos de *Lehrfreiheit* e *Lernfreiheit* já faziam parte da tradição das universidades, não sendo inventados por Humboldt. No entanto, foi Humboldt que tornou claro a necessidade desta proteção para a sobrevivência da universidade.

⁶ Universidade do Distrito Federal.

dissertação tem por objetivo principal analisar as características da universidade brasileira a partir da década de 1990. Para tanto, faz-se necessário um estudo sobre a Universidade na década de 1960, pois a Reforma Universitária desse período continua vigente no Brasil e pode ser considerada como o apogeu das propostas de pragmatização da educação superior, atrelando esse nível de ensino às necessidades do mercado, situação esta que se fortaleceu nas décadas posteriores.

Para atender ao objetivo proposto, esse trabalho encontra-se dividido em três capítulos. No primeiro, discute-se a formação da universidade no Brasil, onde são abordados os processos de criação das primeiras Universidades, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento que propicia análises importantes sobre a educação na década de 1930 e a criação de outras universidades nesse período.

O segundo capítulo apresenta as características da universidade brasileira no período da reforma de 1968. Neste capítulo são discutidos os reflexos da ditadura militar nas universidades e as principais medidas da Reforma Universitária, bem como suas repercussões.

No terceiro capítulo reflete-se sobre a universidade brasileira a partir da década de 1990 onde é possível verificar a efetivação de políticas, especialmente após a reforma do Estado, que reforçam o utilitarismo que passou a fundamentar o trabalho universitário no Brasil. Para isso, buscou-se compreender a concepção de universidade a partir da Reforma do Estado; em seguida, a discussão se dá em torno dos pressupostos da universidade operacional e as características da pesquisa universitária dentro desse modelo de universidade; e fechando este capítulo, é apresentado o projeto de universidade da Confederação Nacional da Indústria – CNI para o Brasil, a partir da análise do documento *Contribuição da Indústria para a Reforma da Educação Superior*.

Trata-se de um trabalho de cunho teórico, com revisão de literatura sobre a temática e espera-se, com o mesmo, auxiliar nas discussões acerca do papel da universidade e da pesquisa na sociedade, temática pertinente no atual quadro social marcado pelo avanço neoliberal.

CAPÍTULO 1

A UNIVERSIDADE NO BRASIL

1.1 As tentativas e dificuldades de criação da universidade no Brasil

No Brasil, houve várias tentativas de criação de universidades. Fávero (2000) discorre sobre as dificuldades para esse processo devido à resistência por parte de Portugal que se embasava numa política de colonização⁷, assim como “por parte de brasileiros, não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero no país” (p. 17). Ainda no século XVI foi negada aos jesuítas a criação de uma universidade no Brasil e o ensino oferecido pelos jesuítas na Colônia se restringia aos cursos de Letras e Artes. Tratava-se de um ensino comparado ao nível médio que, em determinados estabelecimentos da época como no Colégio Central da Bahia e no Colégio do Rio de Janeiro, era considerado um estudo que realizava a intermediação entre a área de humanidades e os cursos superiores. Ao finalizar o curso de Letras e Artes o ensino tomava diferentes direções, isto é, aqueles que optavam pela formação em Direito procuravam a universidade de Coimbra, já que na Colônia não havia possibilidade de formação nessa área. Para aqueles que optavam pela medicina, a saída era buscar formação na universidade de Montpellier, na França. Cunha (2007) nos lembra que “o primeiro colégio jesuíta no Brasil foi fundado na Bahia, sede do governo geral, em 1500. Em 1553 começou a funcionar o curso de Humanidades, e, em 1572, os cursos de Artes e Teologia” (idem, p. 31).

Em Silveira (1984) encontram-se referências em relação à tentativa de equiparação do Colégio da Bahia à Universidade de Évora, mas esse pedido também foi negado no ano de 1675, sendo que “o modelo adotado seria o de Coimbra” (idem, p. 54).

Embora os estudos do Colégio da Bahia (no que se refere ao curso de artes) fossem idênticos aos do colégio dirigido pelos jesuítas na cidade

⁷ Cunha (2007) nos lembra que o Brasil foi descoberto num momento em que ocorria um vasto processo de expansão da economia e da política em alguns estados europeus como Espanha, Portugal, França e Inglaterra. Estes estados estavam em busca mecanismos que superassem as limitações existentes nas relações da sociedade feudal, relações estas que dificultavam o pleno desenvolvimento econômico do capital com a manutenção de privilégios dos nobres, impedindo dessa forma, a livre produção e a contratação de mão de obra. A busca por mecanismos de superação se dava fora de suas fronteiras o que suscitou o surgimento da colonização que passou a ser vista como uma maneira de “intensificar a acumulação (primitiva) de capital que acabaria por acelerar o processo de formação dos estados nacionais centralizados e de emergência na economia capitalista, tendo na industrialização seu veio maior” (idem, 2007, p. 22). Colonizar era uma forma de organizar uma economia complementar à Metrópole.

de Évora, em Portugal, o grau conferido por aquele não tinha o mesmo 'valor' deste último que, além de ser reconhecido pelo direito pontifício (como o da Bahia), o era também pelo direito civil, pelas leis do reino português. Desse modo, os graduados em artes por Évora podiam ingressar diretamente nos cursos de Medicina, Direito, Cânones e Teologia da Universidade de Coimbra, conforme as leis civis. Para o curso de Direito, a universidade requeria um ano de Lógica, não todo o curso de Artes. Porém nem mesmo esse 'ano de lógica' cursado na Bahia era reconhecido. Os graduados em artes na Bahia eram obrigados a repetir o curso em Coimbra ou em Évora, ou, ainda, a prestar exames de 'equivalência' (CUNHA, 2007, p. 33, grifo original).

Somente em 1698, através de uma carta régia apresentada pelo Estado, foi possibilitado aos estudantes graduados em Filosofia nos colégios jesuítas do Brasil o direito de ingressar nos referidos cursos na Universidade de Coimbra, sem a submissão aos estudos complementares e aos exames de equivalência.

A Conjuração Mineira de 1789, ainda no período colonial, planejou criar na República uma universidade nos padrões de Coimbra. Da mesma forma, Maurício de Nassau, responsável pelo governo brasileiro no século XVII, no período em que ocorreu a ocupação holandesa também teve a intenção de criar uma universidade em Pernambuco, entretanto, esta certamente não teria a Universidade de Coimbra como modelo. A intenção de Nassau não se tornou possível devido à queda do domínio holandês (SILVEIRA, 1984).

Em 1808, a Corte Portuguesa chega ao Brasil e traz com ela outras necessidades para a sociedade que se encontrava em formação. No intuito de responder a estas novas necessidades foram criadas escolas superiores de cunho profissionalizante. A principal característica dessas instituições era o aspecto utilitário de ensino, pois no entendimento do governo português, uma sociedade formada por patriarcas e escravos não dependia de uma formação intelectual mais profunda. Assim, "a universidade nem fazia parte dos planos do governo português nem era aspiração ou meta da sociedade brasileira dessa época" (SILVEIRA, 1984, p. 54).

Um argumento bastante utilizado é o de que Portugal não apoiava a criação de uma universidade no Brasil no intuito de manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes. Para amenizar a situação, até concedia bolsas⁸ para brasileiros que iam estudar em Coimbra, mas não queria que esses

⁸ Cunha (2007) aponta como exemplo a instituição de quatro bolsas em 1800, como prêmio, para brasileiros estudarem em Coimbra, sendo duas em Matemática, uma em medicina e uma em Cirurgia.

estudos fossem realizados no Brasil. Diante disso, o ensino universitário ficava restrito a um pequeno grupo da elite que dispunha de condições para dar sequência aos estudos em outras universidades européias, sendo que a maioria buscava pela Universidade de Coimbra, considerada até então como Universidade do Brasil (CUNHA, 2007). Nos três primeiros séculos, mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, se formaram nessa universidade.

Até os começos do século XIX, a universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra, onde iam estudar os brasileiros, depois dos cursos no Brasil nos reais colégios dos jesuítas. No século XVIII, esses alunos eram obrigados a um ano apenas no Colégio de Artes de Coimbra para ingresso nos cursos superiores de Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, nesta última, depois da reforma de 1772, incluídos os estudos de ciências físicas e naturais (TEIXEIRA, 1989, p. 65).

Esses brasileiros não eram considerados como estrangeiros em Portugal, mas eram vistos como portugueses nascidos no Brasil, podendo, inclusive, lecionar na universidade. Desta forma, “não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o fim do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites” (FÁVERO, 2000, p. 18).

Segundo Ruas (1981) os cursos de anatomia e cirurgia que foram criados em 1808 por D. João VI na Bahia e no Rio de Janeiro, são considerados os primeiros cursos superiores profissionais no Brasil. Estes cursos, assim como o de matemática eram destinados a preparar os burocratas para o Estado e eram ministrados em estabelecimentos da Academia Militar e da Academia da Marinha (CUNHA, 2007). No entanto, para Fávero (2000) um dos principais motivos para a criação desses cursos foi a formação de médicos e cirurgiões para o atendimento do Exército e da Marinha.

Por outro lado, sendo indispensável a formação de técnicos que atendessem a outras necessidades, são criados ainda na Bahia, nesse período, cursos de: a) Agricultura (1812), voltado para estudos de Botânica [...]; Química (1817), compreendendo estudos de Química Industrial, Geologia e Mineralogia; e c) Desenho Industrial (1818). Além desses cursos, também na Bahia é criada, em 1808, a cadeira de Economia. No Rio de Janeiro são fundados o Laboratório de Química (1812) e o Curso de Agricultura (1814). Em 1816 é criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, transformada em 1820, em Real Academia de Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. Mais tarde, esta Escola é transformada na Academia Imperial, dando origem à Escola Nacional de Belas-Artes, hoje Escola de Belas-Artes da UFRJ (FÁVERO, 2000, p. 20).

No ano de 1817 a ideia de se criar uma universidade renasce a partir das pretensões dos revolucionários republicanos de Pernambuco, porém, mais uma vez, estas pretensões ficam somente nos planos e não se tornam realidade no Brasil (SILVEIRA, 1984).

Em 1823, com a Assembleia Constituinte e as ideias liberais da Revolução Francesa em destaque, surgem os primeiros projetos em torno da criação da universidade no Brasil.

Em 19 de agosto de 1823, o deputado José Feliciano Fernandes Pinheiro propunha a fundação de uma universidade em São Paulo e outra em Olinda, 'nas quais se ensinarão todas as ciências e belas- artes, com estatutos próprios'. 'E haverá desde já um curso jurídico em São Paulo que se regerá pelos estatutos da Universidade de Coimbra, com mudanças que se acharem adequadas às circunstâncias e luzes do século' (SILVEIRA, 1984, p. 55, grifo original).

Foi a partir desse projeto que em 1827 são criados os cursos jurídicos em Olinda e São Paulo e em 1854, esses cursos dão lugar, respectivamente, às Faculdades de Direito de Recife e São Paulo. Mas, ainda em 1823, outros dois projetos foram elaborados na tentativa de se formar uma universidade no Brasil. A primeira proposta foi levada à Assembléia pelo deputado Manoel Ferreira da Câmara de Bittencourt e Sá e tal proposta envolvia a junção de quatro academias existentes, quais sejam, a Médico-Cirúrgica, a Militar, a da Marinha e Pinturas, as quais passariam fazer parte de uma única instituição denominada Instituto Brasília. A segunda proposta foi apresentada por Antonio Alves Gomide e recomendava: "que todas as Câmaras do Império abram uma subscrição voluntária para o estabelecimento de universidades" (SILVEIRA, 1984, p. 55).

No ano de 1826, ainda no Primeiro Reinado, surge mais um projeto. Trata-se do Projeto Januário da Cunha Barbosa que apresentava como proposta a criação do Instituto Imperial do Brasil, no qual seriam agregadas faculdades denominadas de classes incluindo a Faculdade de Filosofia Jurídica para a classe de Ciências Sociais. Silveira (1984) segue afirmando que no Segundo Reinado ocorre uma série de outros projetos que não se efetivaram. Entre eles o de Visconde de Goyana que, em 1847 regulamentou a criação de uma universidade que se constituía de cinco faculdades: Teologia, Filosofia, Direito, Medicina e Matemática. Mais tarde, em 1870,

o ministro do Império José Paulino de Souza apresenta um projeto⁹ de criação de uma universidade que agregaria quatro faculdades: Direito, Medicina, Ciências Naturais e Matemática e Teologia. Conforme Orso (2005), o Brasil foi o último país da América a formar uma instituição de ensino superior com características de universidade, apesar de várias tentativas. Isso se deve ao fato de que

Durante o Império a maior parte dos projetos que foram apresentados, partiam de iniciativas oficiais. Isso já era suficiente para que fossem acusados de serem centralizadores, contrários, portanto, aos interesses dos liberais. Neste momento, diversos grupos disputavam a hegemonia e o controle dos projetos sociais, políticos e econômicos propostos para o país. Contudo, nenhum conseguia garantir hegemonia o suficiente para manter o controle de tais projetos. Além disso, nesse momento, o ideário liberal defendia que o Estado interviesse o mínimo possível na economia e na sociedade, uma espécie de 'estado mínimo'. Com isso, a criação da universidade ficou postergada e as discussões e as atenções voltaram-se para a defesa do chamado 'ensino livre' (ORSO, 2005, p. 152, grifo original).

A fase imperial finalizou com pouco mais de uma dezena de estabelecimentos de ensino superior (RUAS, 1981, p. 128), mas nenhuma universidade. E ainda assim, as escolas superiores se apresentavam de forma

Isolada, com o mínimo de comunicação com a sociedade, encerra-se intra-muros, visando a transmissão dogmática de conhecimento e a formação de tipos letrados que se transformam, pela prática rotineira, em políticos, oficiais administrativos, homens de negócios e profissionais liberais (REIS FILHO, 1981, p. 198).

Já nas primeiras décadas da República, o ensino superior sofreu algumas mudanças que se justificam pela facilidade de acesso devido a outras formas de admissão e à expansão das faculdades (Cunha 2007). Essas modificações foram determinadas por dois fatores. O primeiro diz respeito ao “aumento da procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas¹⁰ e institucionais [...]”. Já o segundo fator, considerado “ideológico, foi a luta de liberais e

⁹ Somente durante o Império, foram apresentados 42 projetos para se criar a universidade e após a Proclamação da República também foram apresentados outros projetos. Contudo, nenhum chegou a se efetivar e criar a universidade tal como a conhecemos hoje (ORSO, 2005, p. 152).

¹⁰ Esse momento histórico é palco de vários movimentos como a Confederação do Equador, irradiando de Pernambuco para outras províncias (1824); a Revolta dos Cabanos, no Pará (1835-1836); a Guerra dos Farrapos, no Rio Grande do Sul (1835-1845); a Balaiada, no Maranhão (1830-1841); a Sabinada, na Bahia (1837-1838) e vários outros movimentos organizados em Pernambuco no período de 1831 a 1835. Todos estes movimentos tinham como característica comum a oposição ao poder central (CUNHA, 2007, p. 135-136).

de positivistas pelo ‘ensino livre’ e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares” (CUNHA, 2007, p. 151). Nesse período ocorreu um grande crescimento das “escolas superiores livres”, ou seja, escolas que não dependiam do Estado, compreendidas como particulares.

O resultado de todo esse movimento expansionista foi a alteração quantitativa e qualitativa no ensino superior. Os estabelecimentos de ensino se multiplicaram e já não eram todos subordinados ao setor estatal nem à esfera nacional: os governos estaduais abriam escolas, assim como pessoas e entidades particulares. As estruturas administrativas e didáticas se diferenciavam, quebrando a uniformidade existente no tempo do Império (CUNHA, 2007, p. 157).

Esse processo de “desoficialização” do ensino superior, se por um lado, eliminava a situação de privilégio dos diplomas em mãos de poucos, por outro, era motivo de inúmeras críticas quanto à qualidade do ensino. É interessante verificar que já nesse período havia essa preocupação em torno do ensino oferecido pelas instituições particulares, isso porque cada instituição tinha autonomia para organizar sua estrutura administrativa e didática da maneira que considerasse mais adequada. Assim, alunos com condições financeiras buscavam o diploma de ensino superior da maneira mais fácil, abrindo mão, muitas vezes, de uma educação sólida e optando por instituições que facilitavam todo o processo, inclusive o de admissão.

No período de 1891 a 1910, foram criadas 27 escolas superiores no Brasil, sendo nove de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, oito de Direito, quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia (CUNHA, 2007).

Em 19 de novembro de 1911 a Universidade de São Paulo foi fundada oferecendo ensino a todos os graus. Mas foi em 23 de março de 1912 que essa universidade foi solenemente inaugurada. Neste mesmo ano, as aulas foram iniciadas com 70 alunos no curso de Belas-artes, 16 no curso de Comércio, 59 no curso de Farmácia, 58 em Medicina e Cirurgia, 91 em Odontologia, 46 em Engenharia e 126 em Direito. “No período de 1913-16, a Universidade de São Paulo diplomou 132 cirurgiões-dentistas, 14 bacharéis em Direito, quatro farmacêuticos, quatro engenheiros e seis doutores em Medicina e Cirurgia” (CUNHA, 2007, p. 181). A universidade de São Paulo permaneceu ativa até por volta de 1917 e, “ao contrário das demais universidades passageiras, dela não restou uma só escola superior que servisse de núcleo de outra universidade futura” (idem, p. 185).

Somente em 1934 é que a atual Universidade de São Paulo foi criada, o que será retomado no próximo capítulo.

Cunha (2007) cita também a criação de outras universidades provisórias como a de Manaus, surgida em 1909 e extinta em 1926, dividindo-se em três estabelecimentos isolados, sendo que a Faculdade de Engenharia só conseguiu desenvolver o curso de Agrimensura a qual deu origem à Escola de Agronomia de Manaus que foi extinta em 1943; a de Medicina, da qual se formaram a Faculdade de Farmácia e Odontologia, não sendo possível a implantação do curso médico, extinta em 1944 e apenas a Faculdade de Direito é que teve sucesso, sendo federalizada em 1949 quando se incorporou à Universidade do Amazonas em 1962, mas com sua instalação somente em 1965. Outra universidade provisória foi a do Paraná, criada em 1912. Já no ano seguinte, 96 alunos e 26 professores iniciaram os cursos de Direito, Engenharia, Farmácia, Odontologia e Comércio. O curso de Medicina foi instituído somente dois anos depois. No entanto, em 1915 a Universidade do Paraná foi extinta não sobrevivendo à Reforma Carlos Maximiliano¹¹ que

Com efeito retroativo, impediu equiparação de escolas superiores em cidades com menos de 100 mil habitantes, como era o caso de Curitiba, salvo se fosse a capital de estado com mais de 1 milhão de habitantes. Um recenseamento feito às pressas, ainda em 1915, acusou a existência de apenas 66 mil habitantes. Por outro lado, a população total do estado estava longe do milhão: o censo demográfico de 1920 computou apenas 686 mil (CUNHA, 2007, p. 188).

Para o autor, essas tentativas, mesmo sem sucesso, contribuíram para que o governo da União passasse a controlar a iniciativa de fundar a universidade e as condições para o surgimento desta instituição foram criadas.

1.2 As primeiras universidades no Brasil

Entre tantos fracassos nas tentativas de criação de uma universidade no Brasil, somente no século XX, é que oficialmente a primeira universidade se formou no Rio de Janeiro. No ano de 1915 é que se formaliza o projeto de criação desta universidade, conforme o Decreto nº 11.530 de 18 de março.

¹¹ A reforma Carlos Maximiliano surge em função de se concluir o que a Reforma Rivadávia Correa não poderia continuar. Essa reforma reoficializa o ensino no Brasil. O Decreto nº 11.530 de 18 de março de 1915 que instituiu a Reforma Carlos Maximiliano, revogou a Reforma Rivadávia Correa e por não satisfazer à nova legislação, a Universidade do Paraná deixou de existir (SILVEIRA, 1984).

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em Universidade as Escolas Polytechnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a ellas uma das Faculdades Livres de Direito dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edificio para funcionar (Art 6º).

Entretanto, somente após cinco anos da elaboração do projeto de criação da Universidade do Rio de Janeiro é que o governo federal considera o momento oportuno para sua efetivação. Assim, no dia 7 de setembro de 1920, através do decreto 14.343, o presidente da República determina a criação da Universidade do Rio de Janeiro.

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brasil:
Considerando que é oportuno dar execução ao disposto no art. 6º do decreto n. 11.530, de 18 de março de 1915, decreta: Art. 1º Ficam reunidas, em «Universidade do Rio de Janeiro», a Escola Polytechnica do Rio de Janeiro, a Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e a Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, dispensada esta da fiscalização.

Verifica-se que a criação dessa universidade se deu a partir da junção das faculdades de cunho profissional já existentes, dentre elas a Faculdade de Medicina (criada em 1808), Escola Politécnica (1874) e a Faculdade de Direito. Nagle (2001, p. 170) corrobora dizendo que “o espírito de integração não presidiu ao seu estabelecimento”. Segue afirmando que

No agrupamento das três unidades de ensino superior, conservou-se a natureza própria de cada unidade, permaneceu a sua natureza profissional, sem acréscimo algum e sem reestruturação alguma. Inicia-se, assim, o regime universitário com a ausência de instituição de ensino superior não-profissional, isto é, a ausência de condições e instituições que possibilitassem ‘elaborar, ensinar e divulgar a ciência’; e sem que colaborasse para a formação do professorado e da cultura nacional, tal como começava a ser pensada a universidade brasileira [...] (NAGLE, 2001, p. 170, grifo original).

Ribeiro (1978) entende que o ensino profissional não se opõe, necessariamente, ao conhecimento científico, já que o saber geral de alguma forma se torna prática dentro dos espaços de atividade humana, havendo, em alguns casos, a necessidade de treinamento que cabe à universidade possibilitar. No entanto, o autor esclarece que “tal treinamento só pode ser fecundamente proporcionado quando, ao lado das práticas, cultiva-se o saber geral em que se

baseiam. E isto é o que justifica a existência de universidades, em vez de faculdades isoladas” (idem, 1978, p. 138).

Fávero (2000), analisando os jornais da época e as Atas da Assembléia das Unidades que integravam a URJ, em 1920, verifica que a institucionalização dessa universidade parece ter ocorrido sem debates e com pouco entusiasmo e interesse. Não houve muita comemoração, sendo saudada por um pequeno grupo de pessoas que diretamente ou indiretamente estavam envolvidas no processo de sua criação. A autora apresenta algumas observações contidas no relatório do primeiro reitor da universidade, Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, que reforçam essa idéia:

Cumpre-nos oferecer à atenção do Governo o relatório do que mais importante ocorreu na Universidade do Rio de Janeiro, durante o ano de 1921, que acaba de findar. Ele será forçosamente sucinto, já porque a Universidade, criada pelo Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920, e regulada pelo regimento constante do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, é, por enquanto, lei vigente. Não errarei afirmando, pois, que a Universidade do Rio de Janeiro está apenas criada *in nomine*, e por esta circunstância se acha longe de satisfazer o *desideratum* do seu Regimento: estimular a cultura das ciências, estreitar, entre os professores, os laços de solidariedade intelectual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino (GALVÃO, apud, FÁVERO, 2000, p. 31-32, grifo original).

Nota-se que o próprio reitor não considera a efetivação de uma universidade de caráter científico, com preocupação em desenvolver atividades integradas ao ensino e pesquisa. Paula (2002, p. 154) ressalta “que no decreto que cria a Universidade do Rio de Janeiro a pesquisa sequer é vislumbrada. Não havia nenhuma preocupação com a atividade científica como atividade-fim da universidade”. Percebe-se que o reitor reconhece que os princípios estabelecidos no Regimento não foram efetivados na Universidade do Rio de Janeiro. Para Ribeiro (1978, p. 107) “nesta estrutura universitária, os órgãos com vitalidade própria e tradição acadêmica secular, são as faculdades ou escolas”. Dessa forma, “a Universidade, em si, é uma abstração institucional apenas concretizada nos atos reitorais solenes de abertura e encerramento de cursos e nas reuniões de congregação”. Essa negligência com o ensino superior se justifica devido ao fato de que na década de 1920 ainda havia uma preocupação muito maior em torno da difusão da escola primária e do combate ao analfabetismo. Problemas educacionais de outra ordem não eram vistos como urgentes para aquele momento, “de tal modo que a preocupação com a escola secundária e superior, em prejuízo da escola

primária, era considerada, por muitos, como uma atitude antidemocrática e anti-republicana” (NAGLE, 2001, p. 172).

Ainda na década de 1920, dentro da mesma forma de organização da Universidade do Rio de Janeiro, foi criada a universidade de Minas Gerais, em 7 de setembro de 1927. A forma de organização dessas universidades foi motivo de muitas críticas, considerada uma “solução de fachada”, já que o título de universidade foi “atribuído a um mero conglomerado de escolas que continuavam a ser tão isoladas quanto antes, mantendo o mesmo currículo de quando eram apenas faculdades sem nenhum vínculo umas com as outras” (CUNHA, 2007, p. 194).

No entanto, apesar de várias críticas em torno da forma de organização da Universidade do Rio de Janeiro, Nagle (2001) ressalta que este modelo foi importante como ponto de referência para se pensar, a partir dos pontos positivos e negativos que permearam o funcionamento desta universidade, outros caminhos para a organização universitária no país. O autor complementa isso dizendo que

Sob esse aspecto, o funcionamento da primeira universidade oficial, apesar dos defeitos apontados, significou uma etapa indispensável na luta pela implementação do regime universitário: a discussão sobre o assunto foi deixando de ser vaga e ‘teórica’, para se fundamentar no exemplo interno; serviu para esclarecer melhor o problema e identificar mais rigorosamente os pontos negativos e positivos dos diversos padrões universitários. Com isso, a idéia de universidade continuava a amadurecer, pelo fato de se levar em conta a existência das condições facilitadoras ou impeditivas existentes (NAGLE, 2001. p. 174, grifo original).

A partir da criação da Universidade do Rio de Janeiro houve a intensificação das discussões em torno dos problemas referentes à formação de universidades no Brasil. Estas discussões se tornam mais expressivas perante a atuação da

Associação Brasileira de Educação (ABE)¹² e da Academia Brasileira de Ciências (ABC)¹³ (FÁVERO, 2006).

A ABE era uma sociedade civil que funcionava como um instrumento de mobilização e difusão de ideias que os profissionais da educação vieram a utilizar justamente para aumentar a sua capacidade de atuação no aparelho de Estado. Foram três as conferências que ela promoveu na Primeira República: a de 1927, em Curitiba; a de 1928, em Belo Horizonte; e a de 1929, em São Paulo. A II Conferência Nacional de Educação, de 1928, foi extremamente importante como catalisadora das críticas às universidades existentes (CUNHA, 2007, p. 197).

Entre os principais temas relacionados à universidade discutidos pela ABE e pela ABC destacam-se questões como “concepção de universidade, funções que deverão caber às universidades brasileiras, autonomia universitária e modelo de universidade a ser adotado no Brasil” (FÁVERO, 2006, p. 22).

O contexto brasileiro na década de 1920 foi permeado por iniciativas de movimentos históricos que se concretizam na década de 1930. A sociedade brasileira passava por um processo lento, mas seguro de reorganização: “a urbanização, associada a um lento processo de industrialização, anunciava profundas transformações sociais que a revolução de 30 intensificou” (REIS FILHO, 1981, p. 198). Nesse momento, a realidade brasileira é evidenciada. A partir daí, ocorrem importantes fatos como a fundação do Partido Comunista, a revolta do Forte de Copacabana, a Semana de Arte Moderna, o centenário dos Cursos Jurídicos, a introdução do movimento da Escola Nova, entre outros.

Silveira (1984) também observa que a partir de 1930¹⁴ ocorre uma renovação das idéias educacionais no Brasil baseada “na democratização e socialização do

¹² A ABE surge na década de 20, um período da história cheio de grandes e graves apreensões, reunindo personalidades ilustres e cultas, com o propósito de avaliar suas responsabilidades e deveres em relação aos grandes problemas nacionais. Concebida como entidade pedagógica e cultural, a ABE reúne uma pluralidade de profissões, entre professores, intelectuais e todas as pessoas interessadas na educação e na cultura. Nunca foi e nem é uma instituição de classe. Aprimorar a capacitação dos mestres de todos os níveis de ensino, para assegurar-lhes melhor rendimento de trabalho, é o caminho escolhido para dignificar tanto a profissão quanto os educadores e, em consequência, trabalhar em prol do aprimoramento da educação brasileira. Informações disponíveis em http://www.abe1924.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63&Itemid=27.

¹³ Fundada em 3 de maio de 1916 por um grupo de professores da Escola Politécnica, no Rio de Janeiro, então capital da República. Tinha como objetivos estimular a continuidade do trabalho científico de seus membros, o desenvolvimento da pesquisa brasileira e a difusão do conceito de ciência como fator fundamental do desenvolvimento tecnológico do país. Informações disponíveis em http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=4.

ensino e da educação; e a sociedade assim renovada toma cada vez mais consciência das deficiências dessa educação” (idem, p. 65). Dessa forma, em 1931, é publicada no Diário Oficial de 15 de abril deste ano, a etapa da reforma para o ensino superior Francisco Campos. Esse projeto é apresentado em três partes: a primeira diz respeito aos Estatutos das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851); a segunda implica na reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e de todo o ensino superior da República (Decreto nº 19.852); e a terceira corresponde à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº 19.850) e define suas atribuições.

Os três decretos estavam interligados: o estatuto definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil; a *Organização da Universidade do Rio de Janeiro* foi, por um lado, a primeira aplicação do modelo organizacional previsto no decreto, por outro, a definição dos ‘moldes’ para o ensino nas diversas faculdades; e a ‘criação do CNE’ apontava para a instalação de um ‘conselho técnico’ com a atribuição de um órgão consultivo do ministério (ROTHEN, 2008, p. 143, grifo original).

Além da Reforma Francisco Campos, considerada a primeira reforma universitária brasileira, marcar o início da década de 1930, veremos no próximo item outros eventos importantes ocorridos neste período.

1.3 O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e a criação de outras universidades brasileiras

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi inspirado a partir de vários fatos históricos que provocaram mudanças na sociedade, dentre eles a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). No Brasil, a década de 1920 foi marcada pelo movimento operário, por uma série de rebeliões conhecidas como movimento tenentista, mas foi em decorrência dos efeitos da Primeira Guerra Mundial e da dificuldade na importação de produtos industrializados que o Brasil foi impulsionando a criar algumas fábricas, dando início ao processo de industrialização no país. No entanto, para que o desenvolvimento da indústria e a almejada modernização através de novas máquinas, construção de estradas de

¹⁴ Também na década de 1930 ocorreu a grande expansão do ensino superior que ocasionou uma grave crise. Tanto a escola superior imperial como a da Primeira República não apresentou condições de absorver o crescimento da clientela que buscava o ensino superior devido às transformações econômicas e sociais que aconteciam no Brasil. Para se ter uma idéia desta expansão, entre os anos de 1930 a 1960, o aumento de instituições de nível superior foi 5 vezes maior, da mesma forma a quantidade de matrículas (REIS FILHO, 1981).

ferro, telégrafo, correios, etc se tornasse possível, a educação passou a ser pontuada como a solução para os problemas sociais. O Manifesto surge então como um ideal reformador, que teve início já na década de 1920, quando iniciaram as primeiras reformas educacionais em diferentes estados brasileiros (IVASHITA; VIEIRA, s/d). Contudo, somente no ano de 1932 esse documento foi oficialmente elaborado por vinte e seis educadores¹⁵ brasileiros, dentre eles, além de Fernando de Azevedo, também contribuíram com ideias de renovação educacional Afrânio Peixoto, Anísio Spinola Teixeira, Lourenço Filho e Cecília Meireles, entre outros. O Manifesto tratava dos problemas educacionais no Brasil ressaltando a importância da educação para o país, “prendia-se a uma filosofia social-radical e teve grande influência na renovação das idéias ligadas à educação” (SILVEIRA, 1984, p. 67). Dentre os princípios educacionais buscados pelos pioneiros destacava-se a laicidade no ensino, a institucionalização da escola pública e sua expansão e a igualdade de direitos dos dois sexos à educação.

Estes três aspectos – laicidade, obrigatoriedade do Estado de assumir a função educadora e a coeducação – constituíram o pomo da discórdia entre os educadores que, pela Associação Brasileira de Educação, acorriam às Conferências Nacionais de Educação. Logo, dois grupos se definiram: o dos que promoviam e lideravam as reformas e o movimento renovador, e o dos que, em sua maioria católicos, combatiam sobretudo os três aspectos acima citados (ROMANELLI, 2001, p. 143).

A resistência em apoiar os princípios renovadores se justifica pelo fato de que a Igreja Católica, até aquele momento, dominava a questão educacional, principalmente no que diz respeito ao ensino médio. Com as reivindicações em torno da escola pública, obrigatória e gratuita, e da laicidade no ensino, ela passou a se sentir ameaçada, pois corria o risco de perder o espaço conquistado e o poder que tinha sobre ele. Fernando de Azevedo que foi um dos signatários do manifesto apresenta o quadro educacional do Brasil até então, da seguinte forma:

A nossa educação, estranha às realidades nacionais e tradicionalmente baseada no humanismo, correspondia à política educativa do Império, em que, emperrada na escola secundária, de

¹⁵ Os 26 educadores são: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Attilio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

tipo clássico, estritamente literário, o problema da educação nacional, nos seus dois aspectos fundamentais, das universidades e da educação popular, nunca se desprende de aspirações e fórmulas vagas (AZEVEDO, et al, 2010, p. 20).

A escola secundária era procurada pelos jovens da camada média como uma formação instrumental, um degrau requisitado para ingressar nos cursos profissionalizantes das escolas superiores. Tanto o ensino secundário, como o superior ficavam restritos a uma formação de carácter utilitário.

Cunha (2007) diz que foi com fundamentação no pensamento de Leon Bérard (1923) que Fernando de Azevedo via como principal objetivo do ensino secundário possibilitar ao sujeito uma formação geral sólida através de um conteúdo “desinteressado”. Isso não significa que não pensava também na necessidade de adaptação ao trabalho, mas ressaltava que essa formação não precisaria ser “imediatamente profissional”, podendo, no entanto, contribuir para a inserção do homem às demandas industriais.

Quanto ao ensino superior, a proposta do Manifesto é a de que esse nível estaria articulado ao secundário por duas vias: a primeira diz respeito à formação da cultura geral e da disciplina intelectual no ensino secundário como essenciais para o ingresso no ensino superior. A outra via implica na formação de professores para o ensino secundário, em escolas de nível superior, condição indispensável para que fosse possível o cumprimento da primeira via. “Mas o ensino superior imaginado por Fernando de Azevedo seria muito diferente daquele que existia no Brasil, em meados da década de 1920” (CUNHA, 2007, p. 232). Isso porque nesse período o ensino superior era organizado somente em torno do ensino, não havendo preocupação em desenvolver e incentivar o trabalho de pesquisa e, mesmo o ensino não abrangia a cultura geral, mas caracterizava-se pelo cunho profissionalizante. “Ele denunciava a insuficiência das escolas profissionais [...] meras transmissoras de conhecimentos supostamente prontos, de um saber não propriamente superior porque especializado e comprometido com aplicações imediatas” (idem, p. 232).

Dentre as ideias de renovação previstas no Manifesto consta a de que nenhum problema nacional é mais grave ou mais importante do que o da educação. Nem mesmo as questões relacionadas à economia poderiam responder às necessidades do plano que visava a reconstrução social, pois

Se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade (AZEVEDO et al, 2006, p. 188).

Os pioneiros lastimavam a sempre presente dissociação entre reforma econômica e reforma educacional, julgam ser indispensável que esses dois setores caminhem entrelaçados num mesmo sentido. A falta desta união não possibilitou a criação de um sistema escolar organizado que respondesse às necessidades emergentes do país. Dessa forma, entendem que as reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas foram

[...] lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes... (AZEVEDO et al , 2006, p. 188).

Essa situação é apontada no Manifesto como um estado de “inorganização” do aparelho escolar devido à falta de uma cultura universitária e à formação meramente literária. Diante disso, não se tornavam possíveis reformas orientadas por uma “concepção de vida”, nem a submissão destas reformas, no tocante à sua organização e funcionamento, “a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional” (AZEVEDO et al , 2006, p. 188).

No documento ainda se ressalta a importância de se ter uma visão global do problema educacional. Para isso, além do interesse pela determinação dos fins da educação, é imprescindível que esse interesse também exista em relação aos meios de realização destes fins. Entende-se, assim, que “o físico e o químico não terão necessidade de saber o que está e se passa além da janela de seu laboratório. Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa” (AZEVEDO et al , 2006, p. 188). O movimento dos renovadores foi embasado em observações que acarretaram algumas indagações, dentre elas se perguntavam:

[...] Porque os nossos métodos de educação haviam de continuar a ser tão prodigiosamente rotineiros, enquanto no México, no Uruguai, na

Argentina e no Chile, para só falar na América espanhola, já se operavam transformações profundas no aparelho educacional, reorganizado em novas bases e em ordem a finalidades lucidamente descortinadas? Porque os nossos programas se haviam ainda se fixar nos quadros de segregação social, em que os encerrou a república, há 43 anos, enquanto nossos meios de locomoção e os processos de indústria centuplicaram de eficácia, em pouco mais de um quartel de século? Porque a escola havia de permanecer, entre nós, isolada do ambiente, como uma instituição enquistada no meio social, sem meios de influir sobre ele, quando, por toda a parte, rompendo a barreira das tradições, a ação educativa já desbordava a escola, articulando-se com as outras instituições sociais, para estender o seu raio de influência e de ação? (AZEVEDO et al , 2006, p. 190).

A proposta do Manifesto previa a “transformação da educação pública em todos os seus graus, tanto à luz do novo conceito de educação, como à vista das necessidades nacionais” (AZEVEDO, et al, 2010, p. 51). Enfatizou-se a articulação entre todos os níveis, da escola primária (maternal e jardim), à escola secundária de educação profissional (manual ou mecânica) e de educação humanística ou científica (com predominância intelectual). O objetivo era fazer com que o ensino secundário deixasse de ser um processo rígido “para ser um aparelho flexível e vivo, organizado para ministrar a cultura geral e satisfazer às necessidades práticas de adaptação à variedade de grupos sociais” (idem, p. 52). Em relação às universidades, o Manifesto previa que “ao lado das escolas destinadas ao preparo para as profissões chamadas *liberais*, se devem introduzir, no sistema, as escolas de cultura especializada, para as profissões industriais e mercantis, propulsoras de nossa riqueza econômica e industrial” (idem, p. 52, grifo original). É possível perceber aqui, a preocupação em articular a educação também às necessidades econômicas do país referentes às demandas de mercado existentes na época. Entretanto,

[...] Esse princípio, dilatando o campo das universidades, para adaptá-las à variedade e às necessidades dos grupos sociais, tão longe está de lhes restringir a função cultural que tende a elevar constantemente as escolas de formação profissional, achegando-as suas próprias fontes e agrupando-as em torno dos grandes núcleos de criação livre, de pesquisa científica e de cultura desinteressada (AZEVEDO, et al, 2010, p. 52).

Assim, a universidade seria responsável tanto pela formação geral como pela preparação do sujeito de maneira que respondesse às necessidades emergentes do desenvolvimento econômico. “A educação superior ou universitária [...], deve tender,

de fato, não somente à educação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos” (idem, p. 55-56). Levando em consideração essa nova política educacional, foi elaborado o *Esboço de um programa educacional extraído do manifesto* (AZEVEDO, ET AL, 2010, p. 122) que, no que diz respeito à universidade, prevê a criação e organização desta instituição de tal maneira que atenda a tríplice função: ensino, pesquisa e extensão. Vejamos as funções que são apresentadas como essenciais:

a pesquisa científica e a cultura livre e desinteressada; b) a formação do professorado para as escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores (unidade na preparação do pessoal do ensino); c) a formação de profissionais em todas as profissões de base científica; d) a vulgarização ou popularização científica, literária e artística por todos os meios de extensão universitária (AZEVEDO, et al, 2010, p. 123-124).

Foi em meio a essas idéias traduzidas pelo Manifesto que a Universidade de São Paulo foi criada sob o Decreto nº 6.283 de 25 de janeiro de 1934 conforme consta no Art 1º “Fica criada, com sede nesta Capital, a Universidade de São Paulo¹⁶” a qual ficam destinadas as seguintes finalidades:

promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, e técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (DECRETO 6.283/34, Art 2º).

Nota-se que as finalidades da Universidade de São Paulo presentes no decreto tiveram fundamentação no esboço extraído do Manifesto que apresenta uma nova concepção de universidade. É oportuno lembrar que alguns dos signatários do manifesto “foram os idealizadores e fundadores da Universidade de S. Paulo” (SILVEIRA, 1984, p. 68). Conforme Cunha (2007) a comissão organizada para

¹⁶ Foram incorporadas à Universidade de São Paulo algumas escolas superiores que já existiam, sendo elas: a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica, a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, a Faculdade de Medicina, e a Escola Veterinária. “O Instituto de Educação foi elevado à categoria de escola superior e incorporado como Faculdade de Educação” (CUNHA, 2007, p. 241).

estudar a criação da Universidade de São Paulo tinha Julio Mesquita Filho como líder, enquanto Fernando de Azevedo ficou responsável pela parte pedagógica.

A criação da Universidade de São Paulo se deu de maneira diferenciada das outras iniciativas que a antecederam. Isso porque até a criação desta universidade, não é possível perceber nenhuma preocupação com a introdução da pesquisa, já a Universidade de São Paulo, apesar de também ser constituída através da junção de faculdades isoladas, teve como seu diferencial a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Artes – FFCL – “projetada para ser a ‘alma mater’, o centro integrador da vida universitária” (ORSO, 2005, p. 153).

Na verdade, apesar da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira Universidade a ser criada e organizada, segundo as normas dos Estatutos das Universidades, foi a Universidade de São Paulo [...]. As demais universidades, até então, tinham-se organizado pela simples incorporação dos cursos existentes e autônomos (ROMANELLI, 2001, p. 132).

No contexto político, Orso (2005) nos lembra que na década de 1930 acontece a Revolução de 30, momento em que ocorre o término da política café com leite e Getúlio Vargas assume o poder. Na tentativa de retomada do poder, em 1932, os paulistas promovem a Revolução Constitucionalista, mas sem sucesso. Esse quadro, em conjunto com os movimentos e problemas sociais da década de 1920, “fez com que os liberais e a elite paulista, ao procurarem as razões disso, depararem-se com a falta de quadros preparados para gerir o aparato estatal e burocrático” (idem, p. 153). Assim, a Universidade de São Paulo foi criada em resposta a estas necessidades e com o objetivo de disseminar as ideias liberais e garantir a estabilidade da sociedade.

Assim, percebe-se com clareza que a criação da Universidade Brasileira não representava apenas parte de um projeto educacional. Era um projeto educacional que expressava um projeto de sociedade ou então, era um projeto de educação que escondia um projeto de sociedade. Isso tanto é verdade que após a criação da universidade, Armando Salles de Oliveira dizia: agora temos um aparelho que oportunizará a formação de nossas elites. Veja-se, portanto, também, que a universidade não era pensada para ser algo acessível a toda população. Ao contrário disso, deveria ser algo voltado para a elite (ORSO, 2005, p. 154).

Em 1935, Anísio Teixeira, então Secretário da Educação, cria a Universidade do Distrito Federal. Esta se caracteriza por não se constituir de três faculdades

tradicionais, mas por apresentar uma Faculdade de Educação onde se formou o Instituto de Educação. Após extinta incorporou seus cursos à Universidade do Brasil, a qual se transformou em Universidade do Rio de Janeiro em 1937 (ROMANELLI, 2001). A partir de 1930, foram instituídas mais de 20 universidades, e em 1960 cerca de 15 federais se encontravam em funcionamento. Foram organizados novos cursos, aumentando consideravelmente o número de cursos superiores em 30 anos, chegando a 1.115 em 1960 (RUAS, 1981, p. 128). Em relação às matrículas, de 13.239 em 1929 saltou para uma estimativa de 940.000 matrículas em 1975. Neste mesmo ano, já havia mais de 60 universidades e aproximadamente 800 escolas superiores isoladas, sendo esse número dominado por estabelecimentos particulares, tanto quanto ao número de matrículas como de instituições estabelecidas. Quanto aos cursos, somavam-se, aproximadamente, 3.220 cursos em universidades e escolas isoladas (REIS FILHO, 1981).

A universidade do Distrito Federal também serviu de inspiração para o projeto da Universidade de Brasília, em 1960. Este projeto foi resultado do esforço de um grande número de cientistas brasileiros que almejavam uma nova forma de estruturação da universidade. Assim

No plano estrutural da Universidade de Brasília era substituída a divisão tradicional da universidade em faculdades isoladas e em cátedras autárquicas e duplicadoras, por um novo modelo organizativo. Este era constituído por três conjuntos de órgãos de ensino, pesquisa e extensão cultural, integrados numa estrutura funcional: os institutos centrais de Ciências, Letras e Artes (Matemática, Física, Química, Biologia, Geociências, Ciências Humanas, Letras e Artes), as faculdades profissionais (Ciências Agrárias, Ciências Médicas, Ciências Tecnológicas, Ciências Políticas e Sociais, Arquitetura e Urbanismo e Educação) e de unidades complementares (Biblioteca Central, Editora, Radiodifusora, Estádio e Museu) (RIBEIRO, 1978, p. 133).

Observa-se que nesse modelo proposto para a Universidade de Brasília priorizava-se a ciência, uma educação que, antes de outras experiências, proporcionasse ao aluno o contato com a pesquisa através dos Institutos Centrais de Ciências. Somente a partir de dois anos nestes institutos é que o estudante decidiria o caminho que iria seguir. Assim, por exemplo, se tomasse gosto pelo trabalho científico, optaria por uma área que possibilitasse o desenvolvimento de pesquisas. Entretanto, se, após o contato com a ciência, não se reconhecesse como

pesquisador teria a opção de formação para outras áreas mais específicas, por exemplo, a qualificação para determinado setor do mercado de trabalho.

[...] A UnB surge não apenas como a mais moderna universidade do país naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, como o foram a USP e a UDF nos anos 30 (FÁVERO, 2006, p. 29).

No entanto, essa experiência não foi duradoura, permanecendo ativa apenas por quatro anos – 1961 a 1965¹⁷. A preocupação por parte do governo, que assumia a presidência nesse período, de não dar conta de controlar uma universidade que não compreendia, ocasionou “a demissão de todos os professores capacitados a implantá-la. Assim, foi destruído o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira que aguarda sua restauração” (RIBEIRO, 1978, p. 133). Posteriormente, outras universidades brasileiras adotaram esse projeto como modelo, entretanto, nenhuma em sua totalidade.

No próximo capítulo será possível verificar que a partir da Reforma Universitária de 1968 a universidade brasileira foi tomando outras formas e sendo direcionada para outros fins que não condizem com a função primordial de construção do conhecimento através do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, no próximo capítulo, serão apresentadas as diferentes características da universidade brasileira, que foram sendo delineadas no período da reforma de 1968.

¹⁷ Lembrando que em 1964 ocorre o golpe militar, tema que será retomado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

AS CARACTERÍSTICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO PERÍODO DA REFORMA DE 1968

[...] Todas as grandes estruturas universitárias modernas podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos só inteligíveis como resultantes de sequências históricas especiais. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global, não ocorrido a partir da universidade e para qual ela só concorreu subsidiariamente. Pelo contrário, este desenvolvimento, uma vez verificado, atuou sobre as universidades, dando-lhes recursos e exigindo delas novos serviços (RIBEIRO, 1978, p. 45).

2.1 Antecedentes da Reforma Universitária de 1968

O período de 1920 a 1964 foi permeado por várias revoluções e movimentos em torno do rompimento da ordem política e econômica instalada pela oligarquia. Estes movimentos ilustravam as contradições existentes dos grupos que se dividiam entre manter a economia tradicional e favorecer o setor moderno. Em defesa da economia tradicional estavam os fazendeiros de café, criadores de gado, donos de canaviais, ou seja, os proprietários da terra que detinham o poder. Por outro lado, contradizendo as ideias do primeiro grupo, estavam os burgueses industriais e a classe média, na qual se destacavam os pequenos empresários, intelectuais, burocratas e militares. Entretanto, vale ressaltar, que mesmo dentro de cada grupo existiam divergências entre seus membros. No caso do setor moderno, por exemplo, devido a estas divergências constituiu-se um grupo de esquerda e um de direita. Segundo Romanelli (2001)

[...] do setor moderno saíram as facções de direita e esquerda, algumas destas ligadas à política de massas. O que também nos parece claro é que o setor moderno, sobretudo a burguesia industrial, sofreu uma cisão com a penetração maciça do capital internacional na economia brasileira. O grupo ligado ao mercado interno, em parte, pelo menos, continuou lutando contra essa penetração desvantajosa para o desenvolvimento da indústria nacional. Surgiu então, dessa cisão, o grupo nacionalista de empresários (ROMANELLI, 2001, p. 189).

A partir dessa divisão de grupos também surgiu outras formas de compreender a participação do Estado sobre a economia e o desenvolvimento do país. O primeiro grupo via a necessidade da presença do Estado para garantir privilégios às empresas, porém a ação do mesmo deveria limitar-se à concessão de

incentivos, sem interferir de modo mais direto no controle e na direção da economia. Defendia a abertura econômica ao capital internacional, sendo o Estado responsável por possibilitar garantias ao investimento externo. Já o segundo grupo também considerava a necessidade da ação do Estado, no entanto, seu papel seria o de garantir a sobrevivência da indústria nacional.

Esses acontecimentos não se deram apenas no âmbito político, nem ocorreram de forma estritamente interna. Trata-se de manifestações, tensões e conflitos estabelecidos entre os novos setores que emergiam no país com a sociedade tradicional e com os países que realizavam intercâmbio com o Brasil.

Por essas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde a Primeira Guerra Mundial devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos. Às vezes essas relações não são imediatamente visíveis, isto é, não podem ser comprovadas, empiricamente, de modo direto. Mas, geralmente elas guardam vinculações estruturais verificáveis em plano histórico. Em última instância, esses movimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (ROMANELLI, 2001, p. 54).

Entre as décadas de 1930 e 1960, ou mais precisamente até o ano de 1964, se mantinha um equilíbrio político e econômico em torno do modelo político implantado por Getúlio Vargas, de caráter populista, e o estágio de desenvolvimento da indústria. Como o governo colaborava para a expansão industrial, oferecendo condições de infra-estrutura para a indústria básica, conquistava o apoio dos empresários e das Forças Armadas. Enquanto durou essa relação, se manteve o equilíbrio, mesmo que às vezes não de forma muito consistente, entre os interesses políticos e os interesses econômicos. Com a intensificação do capital internacional no Brasil, esse equilíbrio deixou de existir e Vargas não pôde mais contar com o apoio empresarial e militar.

No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) as diferenças entre o modelo político e econômico se acentuaram pelo fato de Kubitschek manter a política de massas, no entanto, a expansão industrial foi acelerada facilitando a abertura para o capital estrangeiro.

As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução

social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera de controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, 2001, p. 193).

Com o golpe, em 1964, o então presidente João Goulart foi deposto e a democracia populista chega ao fim, resultando na promoção de um novo grupo no poder, grupo este formado pela burguesia industrial, latifundiários, militares, intelectuais, tecnocratas e com o apoio de parte da população. Entretanto, “apesar da iniciativa e do caráter burguês, coube às Forças Armadas a intervenção executiva do golpe, mediante o qual assumiram o poder do Estado durante vinte e um anos” (GERMANO, 1993, p. 18).

A partir do golpe, os militares implantaram no Brasil um regime extremamente autoritário, um sistema de dominação e repressão que refletiu em vários setores da sociedade relacionados à economia, à política e educação. Já em março de 1964 ocorreram várias ações autoritárias por parte do novo governo como a prisão de dirigentes sindicais e estudantis, o incêndio provocado na sede da União Nacional dos Estudantes – UNE no Rio de Janeiro, a prisão e tortura dos dirigentes das ligas camponesas e dos sindicatos de trabalhadores. Além disso,

No primeiro ano do novo governo, 409 sindicatos, 43 federações e quatro confederações sindicais sofreram intervenções, tendo suas diretorias destituídas e ocupadas por pessoas nomeadas pelo Ministério do Trabalho. Até o fim de março de 1964, a primeira onda repressiva baseada no Ato Institucional nº 1 implicou na suspensão dos direitos políticos de 378 pessoas (inclusive três ex-presidentes da República e 55 membros do Congresso); na demissão de 10 mil funcionários públicos (inclusive militares), na colocação de 50 mil pessoas sob investigação da polícia política, e na apreensão de milhares de exemplares de livros e revistas (só em São Paulo, o Departamento de Ordem Política e Social – DOPS recolheu 25 mil livros de 25 autores diferentes) (CUNHA 1988, p. 24).

Em contrapartida, um grupo de oposicionistas formado por artistas, intelectuais e estudantes contestava contra a política militar da ditadura através de denúncias apresentadas por meio do teatro e da música. Mesmo os membros da grande imprensa que inicialmente apoiaram a destituição de João Goulart se opuseram ao regime militar no momento em que perceberam o descompasso do processo ditatorial: “ao invés da democracia, a ditadura militar, ao invés da

liberdade, a censura, ao invés da retomada do desenvolvimento, uma política econômica de favorecimento ao grande capital, particularmente o multinacional” (CUNHA 1988, p, 29).

Assim sendo, [...] o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil tornou-se mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e militares subalternos (sargentos, marinheiros, etc) (GERMANO, 1993, p. 50).

Especificamente em relação à educação, todo esse movimento resultou numa política de controle por parte dos militares e no que diz respeito às universidades públicas, como veremos adiante, estas também foram alvo de inúmeras ações autoritárias e mesmo violentas no período da Ditadura Militar.

2.2 Reflexos da Ditadura Militar nas Universidades Brasileiras

As universidades também sofreram intervenções militares. Só a Universidade de Brasília – UnB - foi ocupada pelas tropas militares por três vezes. A primeira ocupação ocorreu no dia 9 de abril de 1964 por 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais com o apoio das tropas do exército do Mato Grosso. O então reitor da UnB e principal responsável pelo projeto de criação desta universidade, Anísio Teixeira, foi afastado de suas atribuições e substituído por Zeferino Vaz. Ainda nessa ocasião, muitos professores e estudantes foram presos e treze professores foram demitidos com a abertura de um Inquérito Policial Militar, no entanto, tal demissão ocorreu sem nenhuma justificativa (GERMANO, 1993). Contudo, Cunha (1988) ressalta que Zeferino Vaz foi apoiado pelos professores que permaneceram, pois se mostrava disposto a manter o projeto original da universidade e defendê-lo contra as ofensivas realizadas pelo novo grupo no poder.

À depressão geral sucedeu uma fase de euforia, confirmada e ampliada pela contratação de novos professores, muitos dos quais traziam experiência adquirida em universidades norte-americanas e européias. Mas, nova fase depressiva surgiu, quando Zeferino Vaz viu-se impossibilitado de resistir a pressões dos órgãos de segurança do Estado (CUNHA, 1988, p. 44).

Já no ano seguinte, em 1965, a UnB sofre outra invasão. Com o propósito de reprimir uma greve de professores e alunos que contestavam as atitudes autoritárias

por parte da reitoria, Laerte Ramos de Carvalho¹⁸, na época gestor da universidade, requisitou a presença da Polícia Militar que permaneceu no local por mais de uma semana. Nesse espaço de tempo, vários professores e alunos foram espancados e também houve a demissão de docentes da universidade. Neste mesmo ano, como forma de protesto, 210 professores se demitiram coletivamente. “Era a saída da quase totalidade do corpo docente: apenas 15 professores permaneceram em seus cargos, embora outros viessem a ser posteriormente recontratados” (CUNHA 1988, p, 45).

No ano de 1968, foi nomeado como vice-reitor e posteriormente reitor da UnB o Capitão-de-Mar-e-Guerra José Carlos de Azevedo que permaneceu no cargo cerca de 15 anos. “Com isso, a destruição da experiência pioneira da UnB tornara-se uma realidade. A terceira invasão ocorreria em 1968” (GERMANO, 1993, p, 107). Além da UnB, outras universidades passaram por intervenções militares. Ainda em 1964, o reitor da Universidade Federal de Paraíba Mário Moacyr Porto foi afastado de suas funções pelo Comandante da Guarnição Federal de João Pessoa, o coronel Artur Duarte Candal da Fonseca. Da mesma forma, na Universidade Federal de Minas Gerais houve intervenção militar na Faculdade de Filosofia quando o reitor Aluísio Pimenta foi substituído pelo coronel Expedito Orsi Pimenta. Entretanto, Germano (1993) considera o caso mais grave a situação ocorrida na USP em que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi invadida por duas vezes. A primeira invasão ocorreu ainda em 1964. Nessa ocasião a USP ficou com um prejuízo enorme, pois teve suas instalações depredadas e vários equipamentos destruídos pelas forças policiais. A segunda invasão foi no ano de 1968 por paramilitares de direita que se encontravam armados e tinham o apoio e a proteção de policiais. Dessa vez, além dos danos materiais, como a total destruição do prédio da Faculdade na Rua Maria Antônia, ocorreu a morte de uma estudante. Contudo, apesar de todas as ações decorrentes do autoritarismo militar, o pior ainda estava por vir com o Ato Institucional nº 5 – AI-5¹⁹.

¹⁸ Dois anos mais tarde, Laerte Ramos de Carvalho, integrou a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, resultante de um dos convênios MEC-USAID (CUNHA, 1988, p. 44).

¹⁹ O Ato Institucional nº 5, AI-5 foi baixado em 13 de dezembro de 1968, durante o governo do general Costa e Silva, foi a expressão mais acabada da ditadura militar brasileira (1964-1985). Vigorou até dezembro de 1978 e produziu um elenco de ações arbitrárias de efeitos duradouros. Definiu o momento mais duro do regime, dando poder de exceção aos governantes para punir

O ciclo de maior repressão tem início com o AI-5, de dezembro de 1968. [...] O estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. 1968 foi um ano particularmente agitado com a intensificação das mobilizações dos estudantes, a realização de greves operárias (Osasco e Contagem) e o surgimento de grupos armados que visavam a derrubada do Regime. Aqui o Estado venceu o confronto, silenciando a sociedade através do terror, viabilizado pela montagem de um aparelho repressivo descomunal (GERMANO, 1993, p. 94).

Durante um depoimento²⁰ na USP, Marilena Chauí fala sobre o clima de terror instalado após o AI-5 na universidade. Conta que quando se encaminhava para o campus da USP não sabia se voltaria para casa, pois a possibilidade de prisão e tortura era constante, tanto que alguns de seus colegas de trabalho já haviam sido vítimas da ditadura. Da mesma forma, os professores não sabiam se encontrariam seus alunos em sala de aula e quando percebiam a falta de alguns, ninguém se dava à ousadia de perguntar o motivo, isso porque homens do Departamento de Ordem Política e Social - Dops se infiltravam à paisana nas salas de aula para vigiar o que estava sendo falado. A tensão era tão grande que mesmo fora do espaço de sala de aula os professores eram vigiados. Chauí relata que até na sala dos professores e do cafezinho havia escutas, a vigilância se dava a todo momento e em todos os lugares. Em um trecho do depoimento Marilena Chauí deixa clara a dimensão de toda essa tensão quando fala sobre o medo que as pessoas sentiam.

Costumo dizer aos mais novos que eles não avaliam o que é o medo, pânico. Sair e não saber se volta, sair e não saber se vai encontrar seus filhos em casa, sair e não saber se vai encontrar seu companheiro, ir para a escola e não saber se encontrará seus alunos e colegas. Você não sabe nada. Paira sobre você uma ameaça assustadora, de que tem o controle da sua vida e da sua morte. Isso foi a USP durante quase dez anos, todos os dias. Além das pessoas que iam desaparecendo, desaparecendo... Ao lado das cassações.

arbitrariamente os que fossem inimigos do regime ou como tal considerados. Informações disponíveis em <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/AI5>.

²⁰ Ato por uma Comissão da Verdade da USP realizado dia 12 de junho na FEA-USP. Disponível em <http://espacoacademico.wordpress.com/2012/06/23/o-depoimento-de-marilena-chauino-ato-pela-criacao-da-comissao-da-verdade-na-usp/>. Esse depoimento será referenciado em outras passagens de meu trabalho.

Em relação às cassações, Chauí faz questão de esclarecer que não eram os militares que tomavam a iniciativa, mas os próprios colegas acadêmicos de dentro da universidade que apoiavam a ditadura denunciavam e delatavam seus companheiros.

Foi em meio a esse contexto que o Estado propôs a reforma da educação brasileira. Assim, a reforma universitária tem seu início às vésperas do AI-5 e se tornou motivo de inquietação dos estudantes que promoveram incessantes discussões por meio de inúmeras reuniões realizadas pela UNE²¹. Para Pinto (1986) a reforma da universidade não está atrelada somente a questões de ordem estudantil, mas os estudantes partem dessa particularidade, ou seja, do que está mais próximo do seu contexto permeado por insuficiências, injustiças, opressões visíveis na então realidade da estrutura universitária brasileira para compreender a origem da insatisfação geral e porque a sociedade não consegue satisfazer minimamente as necessidades de seus membros. Da mesma forma,

[...] Seria ingenuidade pensar que a crise e/ou impasses que as instituições universitárias enfrentaram até a década de 60 do século passado se restringem à universidade ou se circunscrevem aos limites do universo educacional. A crise da universidade pode ter relação íntima com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira, que não satisfazem ou não atendem aos interesses da velha ordem e, ao mesmo tempo, ainda não tinham assumido um papel atento a responder às necessidades emergentes (FÁVERO, 2006, p. 19).

Dessa maneira, com o apoio da população insatisfeita, em especial dos trabalhadores, o movimento estudantil vinha ganhando força e promovendo inúmeras passeatas das quais participavam milhares de pessoas que contestavam contra a repressão e o autoritarismo vigente. Cunha (1988, p. 34) enfatiza um evento ocorrido no Rio de Janeiro em 1968, “[...] quando 100 mil pessoas percorreram o centro da cidade em protesto contra a violência policial, por mais verbas para a educação e por uma universidade livre, gratuita e aberta a todo o povo”.

²¹ No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, o então Conselho Nacional de Estudantes conseguiu consolidar o grande projeto, já almejado anteriormente algumas vezes, de criar a entidade máxima dos estudantes. Reunidos durante o encontro, os jovens a batizam como União Nacional dos Estudantes (UNE). Desde então, a UNE começou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade. O primeiro presidente oficial da entidade foi o gaúcho Valdir Borges, eleito em 1939. Informações disponíveis em <http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>.

A busca pela modernização da educação universitária no Brasil já vinha ganhando força desde a década de 1940, ou seja, bem antes do golpe de 1964. No período entre 1945 e 1964, a educação superior no Brasil era permeada por contradições, pois se valorizava o profissional com diploma neste nível de ensino que era restrito à elite. No entanto, com a expansão das vagas e, conseqüentemente dos indivíduos com diploma superior, houve também aumento na busca por emprego condizente com cada formação específica. “Todavia, o crescimento das oportunidades de emprego não se dava no mesmo ritmo do aumento dos diplomados” (CUNHA, 1988, p. 37). Com ampliação da monopolização sobre a estrutura de emprego a partir da radicalização política dos movimentos sociais, ocorreu a redução da oferta de trabalho, tanto no âmbito privado quanto no público. A consequência disso foi a elevação dos critérios educacionais, a desvalorização dos diplomas e a abertura para o subemprego e o desemprego.

Cunha (1991, p. 247) nos explica que nesse contexto ocorre o que ele chama de “processo de contenção e processo de liberação”, e que o primeiro acaba gerando o segundo. Um exemplo claro desse movimento de contradição entre o processo de liberação e contenção se expressa na formação do exército industrial de reserva, isso porque, ao mesmo tempo em que libera, já que existe a possibilidade de acesso, também contém porque resulta em muitas pessoas formadas para as quais não há vagas suficientes no mercado de trabalho. Na verdade, o Estado regula através de políticas educacionais o processo de contenção e liberação conforme o grau de oferta e procura no âmbito do trabalho e de acordo com as ideologias do modelo político vigente.

A política educacional adotada após 1964 vai evoluir de forma diferente [...]. Em princípio, ela vai procurar atender às exigências quantitativas da demanda social de educação. No primeiro momento, aliás, ela vai preocupar-se predominantemente com esse aspecto. Todavia, sua ação vai resultar ineficiente, tanto mais quanto a crise econômica do início da década de 60 vai exigir, por parte do novo regime e segundo sua ideologia, a adoção de uma política econômica de contenção (ROMANELLI, 2001, p. 206).

Além da redução de gastos, o atendimento às reivindicações educacionais da sociedade era visto como fator de comprometimento da política econômica do Governo. Devido a isso, a expansão não se deu na medida almejada, não correspondendo à demanda que crescia significativamente. A consequência foi o

agravamento da crise do sistema educacional que não dava conta de responder às exigências econômicas e nem ao crescimento da demanda educacional. Em vista desse quadro, estudantes se organizavam e realizavam manifestações nas quais contestavam o sistema educacional. Dessa forma, “[...] a reforma do ensino superior iniciou-se imediatamente após as manifestações de descontentamento de 1968 e justamente para sua contenção” (CUNHA, 1991, p. 240).

2.3 O caráter privatista/empresarial da Reforma Universitária

Segundo Cunha (1988) fizeram parte da elaboração do anteprojeto da Lei 5.540/68 um grupo de trabalho constituído por membros do Conselho Federal de Educação e professores universitários, “todos versados no idealismo alemão” (p. 17). O autor destaca a influência do pensamento de Fichte na formulação dos princípios que nortearam a reforma universitária aparentes em características como “a limitação da autonomia universitária pelo Estado e os princípios de organização da universidade” (idem, p. 17). Porém, chama atenção para a seguinte questão:

Se a *doutrina* da reforma universitária de 1968 foi elaborada com base no idealismo alemão, *modelo organizacional* proposto para o ensino superior brasileiro era norte-americano. Não se tratava de fazer *tábula rasa* do ensino superior existente no Brasil, mas de promover sua modernização na direção do modelo norte-americano, pelo menos na direção de certos aspectos desse modelo, devidamente selecionados pelos dirigentes do aparelho educacional (CUNHA, 1988, p. 18, grifo original).

Isso ficou evidente nos convênios assinados através dos quais o MEC deixou a reorganização do sistema de educação brasileiro nas mãos de técnicos da Agency for International Development – AID. Tais acordos ficaram conhecidos como “Acordos MEC-USAID” e

tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura. Lançaram, portanto, as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a principal das comissões brasileiras que completaram a definição da política educacional: a Comissão Meira Matos (ROMANELLI, 2001, p. 197).

A Comissão Meira Matos foi criada no final do ano de 1967 e tinha como objetivo analisar a crise e propor ações de intervenção nas universidades. Romanelli (2001) ressalta que as propostas apresentadas pela Comissão vinham ao encontro com o que propunham os autores dos Acordos MEC-USAID e, embora com algumas

divergências, com o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária não foi diferente. Entretanto, tais acordos contribuíram também para o agravamento da crise educacional na medida em que desencadearam inúmeros protestos. Nesse sentido, a Comissão Meira Matos desempenhou duas funções, quais sejam: “a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si, para propor medidas de reforma” (ROMANELLI, 2001, p. 197).

Após quase três meses de trabalho, a Comissão Meira Matos apresentou um relatório com algumas sugestões que deveriam ser implementadas a curto prazo para tentar superar a crise. Dentre elas, Romanelli (2001) destaca:

1. Adoção de critérios mais uniformes para cobrança de anuidades escolares, por parte do ensino privado.
2. Elaboração de um plano decenal de ampliação da capacidade de vagas das escolas, mediante multiplicação de turnos, adoção da duração de cursos com base em horas-aula e períodos de férias reduzidos.
3. Aplicação mais rigorosa dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determinam a recusa de matrícula, em escolas oficiais, de aluno reprovado mais de uma vez; e duração do ano letivo em 180 dias, no mínimo, e a obrigatoriedade de freqüência às aulas, por parte de alunos e professores.
4. Adoção de critérios mais rigorosos para o reconhecimento de escolas de nível superior da rede privada.
5. Instituição de anuidades escolares para o ensino superior oficial para a parte da população escolar em condições de pagá-lo.
6. Melhoria urgente do sistema de remuneração do magistério (ROMANELLI, 2001, p. 219).

A intenção da Comissão Meira Matos através das sugestões presentes no relatório era alcançar maior produtividade e eficiência, assim como, ampliar a capacidade de vagas para minimizar o problema dos excedentes, o que parece contraditório.

É interessante apontar que Cunha (1988) não atribui apenas aos assessores norte-americanos que participaram do acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency For Internacional Development - MEC-USAID a responsabilidade pela forma como a reforma de 1968 foi traçada. Porém, não descarta também a grande influência que os mesmos tiveram na implantação do modelo instituído pela reforma.

Minha tese pode ser resumida assim: a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos *não foi imposta* pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, *foi buscada*, desde os fins da década de 40 por

administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear suas ideias (CUNHA, 1988, p. 22, grifo original).

Na verdade, o Brasil não conseguiu elaborar um plano de educação superior baseado nas necessidades nacionais. Sendo assim, buscou inspiração nos modelos de países desenvolvidos sem levar em consideração as diferenças específicas que cada país/nação possui. Partindo do pressuposto de que há intercâmbio de pensamentos, pessoas, mercadorias, ou seja, um processo de internacionalização, é compreensível que todo projeto nacional de educação sofre influências. Porém, nesse caso, não se levou em consideração que as condições dos países em que a educação já se encontrava melhor organizada não se comparavam à realidade brasileira. O fato é que se a educação brasileira foi influenciada, isso só foi possível porque os intelectuais brasileiros permitiram essa influência. “Trata-se da associação entre uma série de iniciativas legislativas, de práticas e discursos gerados antes e durante os governos militares, que encontraram no contexto pós-1964 condições favoráveis para sua realização [...]” (MINTO, 2006, p. 115).

Desta forma, não se pode dizer que a USAID ou o golpe militar foram os únicos responsáveis pela implantação da reforma de 1968. Entretanto, na expressão de Minto (2006) “não se trata de minimizar o papel desempenhado pelos militares no poder, bem como no desenvolvimento das políticas educacionais, mas sim de tornar evidente a heterogeneidade que caracteriza o processo de mudanças no ensino superior” (p, 112).

A consolidação do regime ditatorial após o Golpe de 1964, mais do que um ponto de partida, é, certamente, um importante ponto de inflexão na política educacional. Isso ajuda a explicar, em grande medida, as mudanças que se processariam no ensino superior brasileiro nas últimas décadas do século XX. Na trilha da chamada ‘modernização do ensino superior’, é possível encontrar senão os mesmos (o que seria um exagero e talvez um equívoco historiográfico afirmar), mas alguns elementos fundamentais que pautaram as reformas – ou contra-reformas – sofridas por esse nível de ensino no Brasil (MINTO, 2006, p. 90, grifo original).

Cunha (1988, p. 19) vê “nos conflitos políticos durante os primeiros anos do regime instituído pelo golpe militar de 1964 o motor da modernização do ensino superior, que teve seu fulcro justamente na Lei nº 5.540/68”. Não se trata aqui, de

dizer que a reforma de 1968 foi permeada somente por pontos positivos, mas de não negar que a questão do ensino superior brasileiro nunca esteve permeada por tantas discussões como nesse período.

Contudo, é importante esclarecer que a reforma da universidade brasileira foi utilizada como um instrumento de manutenção do poder e tinha como intenção adequar o modelo político ao modelo econômico, não correspondendo ao que queriam os estudantes (MELO, 2003) que promoveram vários movimentos através dos quais reclamavam uma reforma universitária na qual almejavam a democratização do ensino superior.

Como resposta às manifestações e resultado das comissões de estudos, foi elaborado o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969 que atribuiu às autoridades universitárias e educacionais, no caso o MEC, o poder de afastar os estudantes que estavam envolvidos em atividades consideradas subversivas, pois representavam perigo à segurança nacional. Conforme o referido Decreto, pratica infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou privado que

- I - Alicie ou incite à deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento;
- II - Atente contra pessoas ou bens tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dêle;
- III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;
- IV - Conduza ou realize, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;
- V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro de corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno;
- VI - Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário à moral ou à ordem pública (Art, 1º).

Dentre as penalidades referentes às infrações que fossem praticadas, o Decreto prevê

- I - Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outro da mesma natureza, pelo prazo de cinco (5) anos;
- II - Se se tratar de aluno, com a pena de desligamento, e a proibição de se matricular em qualquer outro, estabelecimento de ensino pelo prazo de três (3) anos (Art. 1º, Par. 1º).

Para Cunha (1991),

O Decreto-Lei 477/69 teve a função, ao lado de outras medidas, de eliminar completamente as manifestações de descontentamento das camadas médias diante das dificuldades de obtenção de um requisito cada vez mais indispensável de ascensão social via promoção burocrática: ingresso (e diplomação, é claro) no ensino superior (CUNHA, 1991, p. 241).

Ainda como medida para conter o movimento dos estudantes, já que se julgava que o estudante envolvido com o trabalho não teria tempo para participar de movimentos subversivos, foi fundado o Centro de Integração Empresa-Escola (CIE-Es) de São Paulo, utilizado também como modelo para a fundação de outros centros, dos quais um no Rio de Janeiro (1964), no Paraná (1967), no Rio Grande do Sul e em Minas Gerais (1969). O objetivo desses centros se sintetizava na tentativa de possibilitar às empresas a contribuição teórica dos estudantes universitários e, eventualmente, dos professores, assim como, disporem dessa parceria para imprimir nos formandos o perfil profissional desejado pelas empresas. Os CIE-Es foram criados por empresários e eram mantidos por doações de empresas públicas e privadas. Surge, a partir de então, a atuação dos estagiários que eram remunerados com uma bolsa auxílio ou bolsa treinamento. Cunha (1988) nos revela que a função do estágio dos estudantes do CIE-E, conforme o artigo 5º do antigo Estado de Guanabara era a seguinte:

A condição de estagiário é que a realmente propicia a verdadeira aproximação da teoria com a prática, o que permite, quando bem programada e orientada, funcionar como auxiliar eficiente das escolas. Por outro lado, o estágio permite enriquecer o mercado de trabalho com mão-de-obra categorizada de 2º grau e de nível superior, o que beneficiará as empresas, em termos de eficiência e produtividade (CUNHA, 1988, p. 65).

O autor segue dizendo que os panfletos distribuídos por este CIE-E aos empresários ilustram bem a presença dos interesses econômicos atrelados à educação superior. Vejamos um exemplo desta propaganda:

Pare de se queixar da falta de mão-de-obra especializada. O CIE-E da GB existe para tirar essa preocupação da sua cabeça. Se você não o utiliza, não se queixe. Possuímos o mais completo cadastro de mão-de-obra classe A, composto por estudantes de nível superior e técnico. Oferecendo estágios a jovens, você está encerrando o problema. E reduzindo o investimento de tempo, de meios de trabalho e de salário

a que estão sujeitas as empresas quando da contratação de recém-formados. Procura o CIE-E e acelere a preparação prática e efetiva dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento social e econômico do país (e os da sua empresa também) (CUNHA, 1988, p. 66, grifo original).

Para se ter ideia da proporção que isso tomou, de 1964 a 1981, o CIE-E de São Paulo concedeu 504 mil bolsas-auxílio e colocou 105 mil estudantes estagiários que eram encaminhados de diversas instituições para as empresas (CUNHA, 1988).

Além dessas medidas para desviar a atenção dos estudantes e como resposta ao problema mais sério da universidade, a questão dos excedentes, Minto (2006) entende que houve a indução da privatização através de políticas educacionais. “As instituições privadas receberam incentivos diretos e indiretos inéditos, que, aliados à representação majoritariamente privatista do Conselho Federal de Educação (CFE), propiciaram novo surto de expansão” (CUNHA, 2004, p. 801). Foi utilizada “uma espécie de atuação conjunta (repressão e políticas educacionais) para implantar o processo de modernização-privatização das universidades” (MINTO, 2006 p. 114). Porém, Minto (2006) enfatiza que o caráter privado do ensino superior, já fazia parte da história da universidade como um meio de expandir esse nível de ensino, antes da ditadura, o que ocorreu nesse período foi um aprofundamento dessa tendência histórica. O processo de privatização se justificava pela intenção de democratização do ensino, já que as instituições públicas não davam conta da crescente demanda, no entanto, se trata de um processo histórico complexo. Minto (2006) esclarece isso quando afirma que esse processo

Escapa às simples determinações políticas emanadas de dentro do próprio campo educacional, bem como das intenções declaradas de seus formuladores, mas que faz sentido quando posto em seu solo material, em sua objetividade, no bojo de uma sociedade inserida no plano internacional e caudatária das mudanças que se processaram nos padrões de acumulação do capitalismo mundial após a década de 1960 (MINTO, 2006, p. 113).

Cunha (1988; 2004) encontra nas novas determinações para o ensino superior uma subordinação da universidade à empresa capitalista²². “Durante as duas décadas da ditadura (1964/1985), as afinidades políticas dos empresários do ensino com os governos militares abrigaram caminho para sua representação

²² Tubino (1984, p. 47) lembra que “foi na Universidade de Harvard que ocorreu o primeiro caso de Universidade-Empresa”.

majoritária (quando não exclusiva) nos conselhos de educação [...]” (CUNHA, 2004, p. 802). Não se refere somente à subordinação financeira e administrativa, mas, principalmente, às influências das práticas reproduzidas do modelo norte-americano que se utiliza de padrões estruturais da grande indústria para organizar o ensino na universidade. “Os consultores norte-americanos desembarcavam em todos os lugares [...] sendo recebidos como mestres da nova ordem pelos antigos dirigentes (reforçados) e pelos novos (ansiosos por solidificar seu domínio)” (idem, 1988, p. 203). Aponta como exemplo disso “a organização e a avaliação na universidade em função da produtividade, da ‘organização racional do trabalho’ e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol” (idem, 1988, p. 19, grifo original).

Nesse contexto, destaca-se uma figura apontada por Cunha (1988) como a mais conhecida pelos estudantes da universidade brasileira no período de 1965/68, qual seja, Rudolph P. Acton, que foi contratado pela Diretoria do Ensino Superior para elaborar propostas de mudanças na estrutura da universidade no Brasil. Sua principal contribuição ficou conhecida como o *Relatório Acton*²³ que serviu de base para o convênio MEC/USAID e foi publicado em 1965 pelo MEC. “Defendia em seus textos a tese da universidade e da neutralidade política das medidas reformadoras que propunha” (CUNHA, 1988, p. 205). Julgava que os principais problemas das universidades de todos os países, e do Brasil, inclusive, estavam relacionados com a “melhoria da qualidade do corpo docente, a modificação dos currículos, a ampliação da pesquisa e a atualização do conteúdo das matérias ensinadas” (idem, 1988, p. 205). Dessa forma, o problema não era de ordem política, mas técnica e só seria possível alcançar o objetivo almejado para o ensino superior através do trabalho desenvolvido pelos técnicos especialistas que desembarcavam dos EUA. O primeiro ponto importante de transformação da universidade brasileira seria a conquista da autonomia, ou seja, a universidade deveria se libertar da intervenção do Estado, tanto na questão da contratação de pessoal como no planejamento de sua administração. Cunha menciona que no pensamento de Acton

Correlativamente à conquista da autonomia, ou mesmo antes, as universidades deveriam fazer sua reforma administrativa, entendida

²³ Documento elaborado a partir de estudo realizado pelo consultor americano Rudolph Atcon, no período de junho a setembro de 1965, “a convite da Diretoria do Ensino Superior do MEC, preconizando a implantação de nova estrutura administrativa universitária baseada num modelo cujos princípios básicos deveriam ser o rendimento e a eficiência” (FÁVERO, 2006, p. 31).

como a implantação de uma administração central, baseada nos princípios da eficiência da empresa privada e não nos moldes da 'estagnação centralizada do serviço público', pois 'uma universidade autônoma é uma grande empresa, não uma repartição pública'. A primeira medida nesta direção seria a adoção do princípio taylorista de isolar a concepção de execução (CUNHA, 1988, p. 207, grifo original).

Partindo desse pensamento deveria existir um grupo formado para pensar a política da universidade e outro grupo para executar os planos elaborados, legitimando o princípio taylorista que enfatiza a separação do trabalho intelectual e do manual. Nesta lógica, se fazia importante a participação de pessoas desligadas da vida acadêmica como industriais e banqueiros, pois "se a universidade deveria ser uma empresa, nada melhor do que colocar na sua direção pessoas que obtiveram sucesso no mundo empresarial" (CUNHA, 1988, p. 208). Assim, a técnica e a eficiência que estava faltando devido ao fato dos professores não estarem capacitados para tal, poderia se tornar realidade dentro das universidades brasileiras que seguiriam um modelo de administração racional. Para Minto (2006):

A idéia da racionalização da gestão universitária, nos moldes empresariais, é um dos pontos centrais de suas propostas (de Acton). Tal 'racionalização' incluía a redução da presença dos estudantes nas instâncias decisórias e, por consequência, o enfraquecimento do movimento estudantil (MINTO, 2006, p. 119, grifo original).

Cunha (1988) nos conta que antes de ser leitor e analista dos documentos que expressam a política adotada na reforma do ensino superior de 1968, participou do movimento estudantil na organização do Congresso da UNE de 1965, que promoveu passeatas por mais vagas e verbas para o ensino superior e se colocava contra os acordos MEC-USAID, assim como, contra a repressão policial muito presente naquele período. Todos os envolvidos nessa luta sabiam de alguma forma, que as diretrizes para o ensino superior brasileiro eram ditadas pela USAID.

Seria demasiado ingênuo pensar que os Estados Unidos, tão hábeis e frios em toda a atuação internacional – embora desastrados, algumas vezes – deixassem um campo de atividade de tão decisiva importância, como o da atividade científica e da vida universitária, entregue ao azar das ações desconexas e improvisadas de diversos organismos públicos e privados. Tudo indica estarem tais organismos relacionados por pacto atuando, mancomunadamente, num esforço conjunto de colonização cultural de toda América Latina. Tudo indica, além disso, que os planos de reforma universitária, formulados ou inspirados pelos técnicos de tais organizações, correspondem a intenções bem conhecidas deles, embora não explícitas para nós (RIBEIRO, 1978, p. 39).

Isso se confirma com a I Conferência Nacional de Educação que foi realizada em Brasília entre os dias 31 de março a 2 de abril de 1965. Segundo Cunha (1988), o tema da conferência foi “A coordenação de recursos e de medidas para o desenvolvimento da educação nacional”. Dentre as recomendações aprovadas pelos participantes consta “a conveniência de adotar técnicas e modelos utilizados no planejamento por outros povos como ponto de referência para eventual adaptação no país” e recomendava-se ainda, a mobilização da “cooperação e da experiência internacionais para assistência técnica ao planejamento” (idem, p. 73).

O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) também promoveu um simpósio sobre a reforma da educação que ocorreu no período de dezembro de 1964 a janeiro de 1965 e contou com a participação ativa de especialistas em educação como J. Roberto Moreira e Peri Porto. Os textos preliminares preparados para este simpósio também demonstram a influência dos americanos, já que o modelo proposto para o ensino superior brasileiro era o vigente nos Estados Unidos e “a estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas era enaltecida” (CUNHA, 1988, p. 74). A seguir, será possível observar que o IPES teve grande influência na formulação do quadro educacional brasileiro a partir de 1964.

2.3.1 A influência empresarial através do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES)

Segundo Saviani (2008) o IPES foi fundado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo, atuando por aproximadamente dez anos, encerrando suas atividades em junho de 1971. Sua ideologia era imposta por meio de guerra psicológica e para isso se utilizava de meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, a imprensa e outros. Vários órgãos da imprensa receberam de maneira favorável a criação do IPES, entre eles Dreifuss (2008) destaca o Jornal do Brasil, o Globo, o Correio da Manhã e a Última Hora, tendo uma rápida expansão até Porto Alegre, Santos, Belo Horizonte, Curitiba, Manaus e outros núcleos menores. Contava ainda com entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, promovendo suas ações no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, entre os camponeses e, ainda, nos partidos e no Congresso. Tinha como objetivo desagregar em todos os

domínios, grupos organizados em defesa dos interesses da população (SAVIANI, 2008).

Com base em estudos realizados por Fernando Henrique Cardoso, Souza (1981) observa que a classe de empresários nem sempre agiu como um grupo de pressão. Anterior à criação do IPES, os mesmos não tinham participação na formulação de políticas de desenvolvimento do país. No entanto, ao se sentirem desprestigiados e preocupados com “a substituição da iniciativa privada pela empresa governamental”, assim como, com “as críticas constantes ao sistema capitalista e às empresas estrangeiras no País” (SOUZA, 1981, p. 20), houve a necessidade de tomada de consciência por parte dos empresários que se sentiam ameaçados pela possibilidade de mudança do regime vigente. Até então, ocorria uma divisão entre os próprios empresários, foi quando iniciou um movimento pela conscientização da classe empresarial. Um pequeno grupo de empresários saiu a campo com o propósito de conscientizar e unir a classe e assim proteger e conservar o regime capitalista no Brasil.

É nesse quadro que vai se situar a criação do IPES, surgindo, segundo expressam seus fundadores, em documento onde apresentam sua plataforma ideológica, da necessidade de se fazer um movimento a favor da democracia e da empresa privada, em face dos indícios de seu constante desprestígio no País. Segundo a doutrina que o IPES passa a divulgar, cabe aos empresários brasileiros a ‘responsabilidade democrática’ no sentido de ‘acelerar o desenvolvimento econômico [...] e de promover o desenvolvimento social’. Para tanto, o modelo a seguir é o dos países capitalistas avançados, que alcançaram a democracia econômica e social através do aumento da produtividade, distribuição da renda e democratização do capital e da propriedade (SOUZA, 1981, p. 20-21, grifo original).

É nesse sentido que dirigentes de empresas e profissionais liberais se reúnem para fazer uma análise e buscar soluções para os problemas observados constantemente na sociedade. Para isso, contam também com o apoio de professores universitários, técnicos e peritos dispostos a contribuir com os propósitos do IPES.

A busca de soluções aos problemas observados levou o IPES a desenvolver algumas atividades no âmbito educacional. No simpósio organizado pelo IPES sobre a reforma da educação (dez 1964/ jan 1965), enfatizava-se a questão do

desenvolvimento econômico, considerando que o investimento em educação deveria assegurar o aumento da produtividade e da renda (CUNHA, 1988).

A partir de 1964, os objetivos do IPES foram se modificando devido à separação entre os membros de São Paulo e Rio de Janeiro o que ocasionou a extinção do IPES passando, oficialmente, a existir o IPES-GB que além da presença de empresários, também teve a participação significativa de militares. Com a criação do IPES-GB, o interesse pela área educacional foi se revelando com maior consistência e, apesar da falta de sucesso em algumas atividades nesse meio, em 1967 realizou cursos na área de economia e administração nos quais teve uma participação significativa de universitários.

O ano de 1968, porém, foi um marco histórico em relação aos problemas educacionais, principalmente ao que se refere ao ensino superior, a partir dos movimentos de protestos dos universitários. Os setores empresariais foram despertados para o desafio de encontrarem uma solução para fazer cessar os movimentos estudantis e passaram a pressionar por uma reformulação do sistema educacional do País. O IPES-GB propôs, mais uma vez, agora através de novos métodos (debates e simpósios), a elaboração de um novo projeto de reforma: o da educação brasileira (SOUZA, 1981, p. 35).

Como resposta dos empresários à crise da educação no processo de retomada das escolas superiores pelos estudantes, o IPES-GB organizou outro grande evento relacionado à educação denominado “A educação que nos convém” realizado de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Dentre as sugestões apresentadas para encaminhar a política educacional brasileira, destaca-se a ênfase dada à formação de recursos humanos para o desenvolvimento da economia dentro da ordem estabelecida pelo capitalismo (SAVIANI, 2008).

Analisando o documento sobre reformas de base, Souza (1981) evidencia que a reforma da educação proposta está intimamente ligada à solução dos problemas sociais. Através da educação seria possível fortalecer a democracia e garantir a produtividade, o que, por consequência, proporcionaria o desenvolvimento econômico e social do país. Dentre os objetivos principais apresentados no documento, a autora destaca:

Garantia pelo adequado conteúdo de ensino, de que, a cada ano de escolarização, corresponda, realmente, melhor oportunidade de trabalho e maior possibilidade de elevação do padrão de vida em função de diferencial do rendimento salarial que represente; dinamização do ensino superior, combatendo a atrofia dos setores de

pesquisa e de treinamento e a hipertrofia do setor de formação sistemática, e estimulando o entrosamento das universidades com as entidades de produção para garantir a adequação da aprendizagem ministrada às necessidades do meio; correção da crônica deficiência de recursos para os fundos da educação nacional e da excessiva timidez de sua distribuição para subvencionar o ensino particular (SOUZA, 1981, p. 47).

É possível perceber que os objetivos apresentados estão intimamente ligados à questão econômica, ao mesmo tempo em que a educação, nessa perspectiva, acaba sendo reduzida à questão profissional. Daí a preocupação em estimular a relação entre universidade e entidades de produção, cujo propósito seria o de acompanhar as demandas produtivas.

Os empresários ligados ao IPES mantinham-se articulados com colegas americanos contando, inclusive, com o apoio financeiro por parte deles. Apesar de não assumirem esse apoio publicamente, Dreifuss (2008, p. 224) afirma que duzentas e noventa e sete corporações contribuíram financeiramente com o IPES, uma contribuição “mais ou menos de sete milhões anuais, com expectativa de alcançar 15 milhões”. Foi a partir desse contexto que surgiram os acordos MEC/USAID, em 1965, e a orientação que Saviani (2008, p. 297) denomina como “concepção produtivista da educação”.

No início dos anos 1970, Cunha (1988) analisou o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU). Ao comparar esse documento com o Relatório MEC-USAID, de imediato, notou “a concepção empresarialista da universidade e o paradigma explícito da universidade norte-americana a mostrar o caminho para a brasileira” (idem, p. 22-23).

Nesse contexto, no plano educacional o governo militar autoritário procurou aumentar a produtividade das escolas públicas com base na adoção de princípios da administração empresarial, além de, desde o início, apontar para a privatização educacional. Procurava-se edificar um sistema federal de educação superior que contribuísse para a consolidação da segunda revolução industrial a realizar-se no país. Isso se dava via decretos-lei, com o patrocínio de diversos acordos firmados entre o MEC e a *United States Agency for International Development* (USAID). Foi sob tais auspícios que se impôs a denominada reforma universitária (lei nº 5.540/68), instituidora do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, dentre outras razões, para fortalecer o formato institucional da universidade e subsidiar o capital industrial nacional [...] (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 11).

Fica claro assim, que a reforma da universidade foi feita mais para responder aos anseios políticos, econômicos e empresariais do que para suprir as reivindicações dos estudantes e professores. A ênfase na produção e na economia sobressaiu aos anseios estudantis por uma universidade com mais vagas, melhor estruturada e aberta a todos. Na sequência, são apresentadas algumas medidas que foram propostas pela reforma e como elas repercutiram no contexto educacional.

2.4 As principais medidas da Reforma Universitária e suas repercussões

Cunha (1991) aponta o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) como o documento mais importante para compreender essa política educacional. Esse documento foi elaborado pelo MEC, em 1968, com o objetivo de explicitar medidas para solucionar os conflitos que permeavam as questões relacionadas à universidade. Segundo Tubino (1984) o Grupo de Trabalho foi instituído no Ministério da Educação e Cultura sob o Decreto nº 62.937/1968 e tinha como objetivo “[...] estudar a reforma da universidade brasileira visando sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (idem, p. 137).

O Grupo de Trabalho tinha como integrantes: Tarso Dutra que era o presidente do grupo, Antonio Moreira Couceiro, Fernando Bastos D’Ávila, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Fernando Ribeiro do Val, Roque Spencer Maciel de Barros, Newton Sucupira, Valnir Chagas, João Carlos Moreira Bessa, Paulo Possas, José de Castro Pinto e Aureliano Chaves.

Trabalhando em tempo integral, organizaram-se em quatro subgrupos, cada um dos quais incumbido de estudar um dos temas: 1) institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; 2) organização didático-científica, magistério, estratégia da implantação da pós-graduação, pesquisa; 3) recursos para a educação e expansão do ensino superior; 4) corpo docente, representação estudantil. Posteriormente esse último subgrupo fundiu-se com o segundo (ARAÚJO, 1984, p. 128).

Entre esses membros havia filósofos idealistas e economicistas tecnicistas e, dessa forma, mais de uma concepção de universidade (CUNHA, 1988). Enquanto que para os idealistas a universidade era vista com “uma obra do espírito”, para os tecnicistas era definida “como um dos fatores essenciais do processo de

desenvolvimento: um pré-investimento [...]” (idem, p. 242-243). Para chegar a um ponto comum, “os membros do GT subordinaram a função da universidade de propulsora do desenvolvimento à de constituir a ‘liderança espiritual’ desse processo” (idem, p. 243). Dentre as principais recomendações apresentadas pelo grupo, Cunha (1991) destaca as seguintes:

Expansão das vagas no ensino superior é desejável e necessária; entretanto, essa expansão não deve prejudicar o atendimento das camadas de escolarização nos níveis inferiores, mais prioritários; logo, é preciso encontrar uma maneira do sistema se expandir com um mínimo de custo (CUNHA, 1991, p 241-242).

Para dar conta de responder a essas recomendações, foram desenvolvidas várias medidas que buscaram como resultado a diminuição do custo da matrícula adicional. As medidas foram propostas pelo GTRU e dentre elas Cunha (1991, p. 243) destaca: a “departamentalização”, que teve como objetivo a eliminação da duplicidade de trabalho, o aumento da taxa de utilização dos recursos como espaço, instalações e, mesmo, professores. Dessa forma, foram reunidas num mesmo departamento todas as disciplinas afins com o propósito de economizar todo tipo de recurso (professores, salas, giz), já que seria possível reunir alunos de diversos cursos que tivessem o interesse por um mesmo conteúdo.

[...] Não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. [...] A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo (FÁVERO, 2006, p. 34).

A medida encontrada para que a economia almejada pela departamentalização se tornasse possível, foi a inserção da “matrícula por disciplina” (CUNHA, 1991, p. 242). Ao invés dos alunos realizarem a matrícula por série, esta passou a ser por disciplina. As disciplinas passaram a ser classificadas em obrigatórias e eletivas e uma parte do currículo poderia ser elaborado de acordo com os interesses do aluno. Porém, Cunha ressalta que a departamentalização de tornou realidade em todas as universidades brasileiras, mas a matrícula por disciplina se efetivou em apenas algumas delas, isso se justifica devido ao fato de que sua

implantação ocasiona problemas de ordem administrativa bastantes sérios e também porque o MEC somente sugeriu sua adoção.

Com o objetivo de melhor aproveitamento das vagas foi instituído o “curso básico” (idem, p. 243). Como havia um maior número de vagas disponíveis em alguns cursos, enquanto outros, como pedagogia e farmácia não eram preenchidos, com a instituição do curso básico, ocorreu também a “abertura de fronteiras” (idem, p. 243) entre os variados cursos. A partir disso, o exame vestibular passou a ser realizado por áreas de conhecimento. O aluno cursava por um ano o curso básico que preparava para todos os cursos de determinada área de conhecimento. Ao finalizar essa etapa, eram encaminhados para os diversos cursos considerando três critérios: “suas escolhas individuais, a disponibilidade de vagas em cada curso e o seu desempenho (sua classificação) no curso básico” (idem, p. 243). Com isso as vagas que ficavam em aberto foram preenchidas e uma nova forma de vestibular foi criada, o “vestibular interno” (idem, p. 243), que justificou a instituição do curso básico. Como complementação dessa medida, surgiu “a unificação do vestibular por região e o ingresso por classificação” (idem, p. 243). Com o vestibular por região, a abertura de fronteiras que inicialmente se destinava ao contexto interno de cada instituição, passou a ser considerada em termos globais, isto é, outras escolas com vagas não preenchidas passaram a fazer parte desse processo. Cunha (1991) destaca dois apontamentos em relação à essa medida:

[...] de um lado impedir que houvesse meios e formas de expressão das tensões provocadas pelo grande crescimento da demanda de ensino superior; de outro, expandir o atendimento, mas agora sob o controle e dentro dos limites convenientes para a manutenção das funções do Estado de concentrador do capital, com o fim já indicado (CUNHA, 1991, p. 244).

Chauí, durante seu depoimento na USP, explicita que: “Como a sustentação ideológica da ditadura era a classe média urbana, era preciso compensar a classe média pela falta de poder econômico e político e a compensação foi através do prestígio do diploma, abriu-se a indústria do vestibular [...]”. Dessa forma, os estudantes não poderiam mais reclamar por vagas no ensino superior, já que houve a expansão do atendimento. Porém, cabia a cada um apresentar condições para garantir seu ingresso e sua permanência na opção desejada, ou seja, o foco do

problema deixou de ser a questão da oferta por parte do Estado e a responsabilidade deixa de ser geral para se tornar individual.

Outro item importante da reforma universitária analisado por Cunha (1991, p. 244) diz respeito à “fragmentação do grau acadêmico de graduação”. Até então, os cursos de graduação duravam de 4 a 6 anos. A partir dessa medida, surgem os cursos de curta duração como as licenciaturas curtas, por exemplo. Essa fragmentação teve como propósito aumentar o atendimento da demanda de vagas e, ao mesmo tempo, diminuir gastos, já que se previa que com os cursos de curta duração os alunos ficariam um menor período em instituições superiores, senão todos, pelo menos uma grande parte deles. Além da fragmentação do grau acadêmico de graduação, com a lei da reforma no ensino superior também ocorreu a “institucionalização da pós-graduação” (idem, p. 244). Entre os principais objetivos atribuídos para essa etapa de formação, destacam-se:

[...] formar professores para suprir o ensino superior (de graduação) em grande expansão e sob ameaças de deterioração de qualidade; formar pessoal de alta qualificação para as empresas públicas e privadas e para a burocracia governamental; e, finalmente, de estimular estudos e pesquisas que servissem ao desenvolvimento do país (CUNHA, 1991, p, 245).

Outro objetivo da pós-graduação, não tão divulgado pelos documentos oficiais, mas detectado pelo autor, seria o de manter a alta cultura como privilégio de alguns. Como o ensino superior havia se expandido e o acesso passou a ser possibilitado em maior escala para o conjunto da população, a pós-graduação foi uma maneira de alimentar a discriminação social, ou seja, “restabelecer o valor econômico e simbólico do diploma do ensino superior, ‘degradado’ em virtude do grande crescimento do número de graduados” (idem, p. 245). De acordo com Araújo (1984), no que diz respeito ao corpo docente,

A carreira docente obedeceria ao princípio de integração de ensino e pesquisa, podendo haver mais de um professor em cada nível de carreira. Extinção da cátedra ou cadeira. A formação e o aperfeiçoamento do pessoal docente obedeceriam a uma política nacional ou regional, definida pelo CFE e promovida por uma Comissão Executiva composta do Conselho Nacional de Pesquisas, Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Conselho Federal de Educação, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e das Universidades (ARAÚJO, 1984, p. 129).

Minto (2006) faz uma síntese das principais propostas e formulações que permearam a produção da reforma universitária no regime militar, destacando dentre elas a gestão das universidades e autonomia. A palavra-chave apontada aí pelo autor é a racionalização²⁴, a necessidade de seguir outros padrões para a organização da gestão universitária, assim como, obter maior controle do movimento estudantil. A responsabilidade por parte do Estado na questão do financiamento da universidade é minimizado, mas o controle sobre elas aumenta. Nesse sentido, o autor elenca algumas propostas:

- a necessidade de 'agilizar a burocracia' e os processos administrativos das universidades, tidos lentos e ineficientes;
- a contenção de despesas: o Estado deve ser apenas um dos financiadores das universidades, uma espécie de 'parceiro' destas;
- a ampliação da relação entre ensino e setor produtivo, aproximando-os cada vez mais;
- a administração e a gestão dos recursos nas universidades devem seguir os parâmetros das empresas;
- a gestão não deve ser feita, exclusivamente, pelos membros das universidades [...] (MINTO, 2006, p. 123, grifo original).

No que diz respeito ao financiamento do ensino superior, a escassez dos recursos públicos é enfatizada e novas formas de obtenção de recursos são preconizadas, tais como:

- o fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, com a cobrança de mensalidades ou anuidades [...];
- a obtenção de fontes 'alternativas' de recursos, como a prestação de serviços, a venda de produtos, pesquisas e livros e as doações de pessoas físicas e/ou de empresas [...];
- a possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado, cuja 'função social' seria a de complementar a oferta de vagas do setor público;
- transferência de recursos para as universidades de forma global, sem dotações específicas (MINTO, 2006, p. 124, grifo original).

²⁴ A principal característica do processo de racionalização é aplicação sistemática de um conjunto de normas por um quadro de funcionários especializados, com base em leis jurídicas e regras racionais técnicas. Os critérios são extremamente impessoais, ou seja, o que se espera é o cumprimento das regras estabelecidas sem nenhum tipo de sentimento (ódio, paixão, amor, entusiasmo) (NETA, 2006, p, 07). Nesse sentido, uma instituição baseada na racionalização prepara o indivíduo para que se torne um especialista em determinado cargo, porém, despreza os valores culturais.

Em relação à formação e currículo, a ideia contemplada volta-se para uma maior aproximação entre o setor produtivo e a educação. As principais diretrizes se resumem em:

- o ensino deve ter um caráter utilitarista, voltado mais para a certificação – que permita o ingresso no mercado de trabalho – do que, propriamente, a formação intelectual dos estudantes;
- a redução do tempo de formação;
- a criação de formas diferenciadas de ensino para atender à enorme demanda reprimida no ensino superior – associado à idéia de um ensino de 2º grau (hoje, ensino médio) com caráter terminal, profissionalizante, em vez de preparatório para o 3º grau (hoje, ensino superior) -, cujo padrão seria o modelo organizacional norte-americano;
- a substituição do regime seriado pelo regime de créditos (MINTO, 2006, p. 124).

Ainda com o propósito de aumentar a produtividade do trabalho dos docentes e do quadro administrativo, algumas medidas foram pensadas:

- o fim da estabilidade dos docentes em seus cargos, o que seria um dos fatores decisivos para as suas supostas baixa produtividade e ineficiência, que também agravavam o problema da ociosidade da capacidade instalada;
- a desvinculação do pessoal docente e pessoal administrativo dos cânones do serviço público (MINTO, 2006, p. 125).

E como ponto principal das muitas propostas e medidas formuladas no período da ditadura, o objetivo que expressa maior consonância diz respeito ao controle e repressão do movimento estudantil. Como já visto anteriormente, várias ações foram desenvolvidas como um meio de afastar os estudantes dos debates em torno da educação superior e das atividades consideradas subversivas. Mas para Fernandes (1975, p. 34) “a subversão, se existe, não está só dentro do jovem; ela parte do exterior, de uma sociedade que se renova e exige um novo tipo de juventude”. A reforma universitária, nesse sentido, “partindo da proposta de implantação da ‘Universidade Moderna’ no país, acabou por acomodar as inovações ao tradicional, esvaziando-a do seu caráter culturalmente transformador” (XAVIER, 1990, p. 92-93, grifo original).

Ou seja, a universidade que vocês frequentam, a universidade que vocês cursam, a universidade que nós damos aula, é a universidade que foi estruturada a partir do Ato Institucional número 5. Em outras universidades, houve força suficiente, do corpo docente, do corpo discente, para derrubar muita coisa. A estrutura curricular não,

continuamos Brasil afora com disciplinas obrigatórias, optativas, créditos, frequência... A introdução dos créditos significou a escolarização da vida universitária. Em uma universidade você pode fazer duas ou três matérias no máximo e você deve ter duas a três horas de aula por semana para cada uma delas, no máximo. O ideal são duas matérias, cada uma delas com duas horas semanais para que você trabalhe o que ouviu em classe, vá para as bibliotecas e laboratórios, faça pesquisas e tenha efetivamente uma vida universitária. A reforma feita pela ditadura, ao escolarizar a universidade, transformou-a em um curso secundário avançado, em um colegial avançado (Depoimento de Marilena Chauí no ato por uma Comissão da Verdade da USP realizado dia 12 de junho na FEA-USP).

Entretanto, como todo grande movimento é acompanhado de divergências e convergências, Minto (2006) entende que as décadas de 1950-1960 foram permeadas por efervescentes discussões políticas e culturais das quais resultaram em grandes formulações para a universidade no Brasil, considerados assim, períodos ricos na história brasileira. Dessa forma, entende-se que a reforma universitária, apesar de todas as suas restrições, contribuiu para o desenvolvimento do país e promoveu alguns avanços significativos como a instituição da pós-graduação, por exemplo. É possível afirmar ainda, que no momento em que se pensou sobre o ensino superior brasileiro, apesar de se considerar elementos importantes presentes em outros centros de investigação, também se evidenciou comprometimento com os interesses e necessidades nacionais. Minto (2006) concorda com essa idéia enfatizando que

Nas relações entre o MEC e a USAID durante a Ditadura Militar ocorreu um ponto de inflexão na educação brasileira: as propostas da agência tornaram-se mais abrangentes e sua estratégia voltou-se, também, para a educação superior, no sentido de criar uma linha política própria para esse nível de ensino, tal como já havia sido feito para os demais níveis educacionais. Nesse período, o governo brasileiro contraria os próprios norte-americanos para diagnosticar os problemas do nosso ensino superior e para nos dizer como organizá-lo (MINTO, 2006, p. 116).

As tarefas prioritárias elencadas são:

1º) Levar adiante um esforço de reflexão sobre si mesma com o objetivo de definir o papel que lhe cabe na luta pelo desenvolvimento; o que equivale a propor um programa de reforma que permita mobilizar recursos contra a velha estrutura universitária e a mentalidade que a mantém.

2º) Construir o modelo de universidade nova que nos convém como nação que necessita instrumentos eficientes para chegar ao progresso que almeja (REIS FILHO, 1981, p. 202).

O autor referenciado enfatiza que a Universidade de Brasília, “com características diferentes e ‘multifuncional’ (p. 202), surgiu neste contexto de busca por um novo modelo de universidade brasileira que teve início ainda em 1960. “Com a ditadura, entretanto, a inovação converteu-se em conservação” (MINTO, 2006, p. 117). O estrangulamento dessa experiência pioneira e a emigração de muitos técnicos brasileiros para o exterior foram fatores que agravaram ainda mais a situação da educação nacional (CUNHA, 1988, p. 93).

Diante de todos os apontamentos, é possível verificar que a política educacional da ditadura, com a reforma universitária de 1968,

[...] institucionalizou a linguagem tecnicista no campo educacional. Tornou, com isso, concepções como a racionalização, a eficácia, e eficiência, entre outras, referências importantes na formulação de diretrizes e medidas efetivas para a educação superior (MINTO, 2006, p. 122).

E mesmo considerando que o contexto da ditadura era bem diferente que o atual, essas concepções embasam os temas e as discussões em torno da educação superior brasileira nas próximas décadas, ficando mais evidentes a partir da década de 1990, como veremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

3.1 A concepção de universidade a partir da Reforma do Estado

Para explicitar as mudanças que ocorreram no âmbito universitário a partir da década de 1990, antes, é necessário compreender que elas são conseqüências da Reforma do Estado de 1995. Com a crise do Estado surge a necessidade de se pensar em reforma e reconstrução redefinindo também suas funções. Se antes, o objetivo dos Estados era proteger suas economias da competição internacional, com a globalização, “seu novo papel é o de facilitar para que a economia nacional se torne internacionalmente competitiva” (PEREIRA, 1996, p. 01).

Com a intensificação da competição e a promoção da reorganização da produção em escala mundial, a globalização impõe outros desafios aos Estados: “de um lado, a promoção da competitividade de seus respectivos países no plano internacional; de outro, a proteção dos cidadãos contra a tendência de concentração de renda entre países e entre cidadãos de um mesmo país” (CADERNOS DO FÓRUM SÃO PAULO SÉCULO XXI, 1999, p. 03).

O Brasil já passou por três reformas na sua administração pública. A primeira em 1936, conhecida como reforma burocrática; a segunda em 1967, apontada como um ensaio de descentralização e de desburocratização; e a terceira, diz respeito à reforma proposta em 1995 pelo governo Fernando Henrique Cardoso, baseada no modelo de administração pública gerencial (PEREIRA, 1996).

Ainda no período da ditadura militar se constatava a crise da administração pública burocrática, não somente pela permanência do patrimonialismo²⁵, mas também porque ao invés desse regime formar uma burocracia profissional sólida através da seleção de profissionais para a alta administração por concursos públicos, preferiu a contratação de administradores das empresas estatais. Essa atitude do regime militar “inviabilizou a construção no país de uma burocracia civil forte, nos moldes que a reforma de 1936 propunha” (PEREIRA, 1996, p. 03). A administração pública burocrática tem como base o pressuposto da eficiência, entretanto, esse pressuposto permaneceu real enquanto se tratava do *Estado*

²⁵ A administração pública burocrática foi adotada para substituir a administração patrimonialista, que definiu as monarquias absolutas, na qual o patrimônio público e o privado eram confundidos (PEREIRA, 1996, p. 04).

pequeno, o qual ainda não assumia muitas funções sociais. A partir do século XX, com a transformação do Estado em *grande Estado social e econômico*, outras responsabilidades sociais relacionadas a diversos setores como educação, saúde, cultura, previdência, etc, passaram a fazer parte das funções do Estado. Nesse contexto, mais do nunca, a eficiência se fazia essencial, porém, o que se verificou foi que não havia rapidez, nem boa qualidade e muito menos custo baixo para os serviços destinados à população. Assim,

A necessidade de uma administração pública gerencial, portanto, decorre de problemas não só de crescimento e da decorrente diferenciação de estruturas e complexidade crescente da pauta de problemas a serem enfrentados, mas também de legitimação da burocracia perante as demandas da cidadania (PEREIRA, 1996, p. 05).

Para dar conta das novas atribuições, a administração pública gerencial surge com outros princípios, dentre eles: a *descentralização do ponto de vista político*, em que os recursos e responsabilidades são transferidos para os níveis políticos regionais e locais; a *descentralização administrativa*, através da qual é delegada autoridade para administradores públicos; *organizações com poucos níveis hierárquicos*, diferente da organização como pirâmide; *pressuposto da confiança limitada e não da desconfiança total*, possibilitando maior autonomia de trabalho, porém maior responsabilidade também; *controle por resultados, a posteriore*, a ênfase se volta para o resultado e não para o processo passo a passo; e *administração voltada para o atendimento do cidadão*, ao invés de auto-referida (PEREIRA, 1996, p. 6).

A idéia de administração pública gerencial não é recente, pois em 1938 já se pensava que os serviços públicos deveriam ser descentralizados. Entretanto, somente em 1967 é que ocorre a primeira tentativa de reforma com base na administração pública gerencial com o Decreto-Lei 200 que

Promoveu a transferência das atividades de produção de bens e serviços para autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista, consagrando e racionalizando uma situação que já se delineava na prática. Instituíram-se como princípios de racionalidade administrativa o planejamento e o orçamento, a descentralização e o controle dos resultados. Nas unidades descentralizadas foram utilizados empregados celetistas, submetidos ao regime privado de contratação de trabalho. O momento era de

grande expansão das empresas estatais e das fundações. Através da flexibilização de sua administração buscava-se uma maior eficiência nas atividades econômicas do Estado, e se fortalecia a aliança política entre a alta tecnoburocracia estatal, civil e militar, e a classe empresarial (PEREIRA, 1996, p. 07).

Essa reforma pode ser considerada como o início da administração pública gerencial no Brasil. Previa a superação do sistema burocrático, porém fracassou, pois manteve práticas patrimonialistas e não possibilitou uma administração indireta sendo vista por muitos como rígida e autoritária.

A Constituição de 1988 veio agravar ainda mais essa situação permitindo a criação de alguns privilégios e ignorando as novas orientações da administração pública. Num momento em que era importante para o país tornar sua administração pública mais eficiente e com melhor qualidade e favorecer a aproximação com o mercado de trabalho privado, o que ocorreu foi justamente o contrário. Além de mais caro, o serviço público também se tornou mais ineficiente e foi completamente separado do mercado de trabalho privado.

O retrocesso burocrático da Constituição de 1988 foi uma reação ao clientelismo que dominou o país naqueles anos [...]. Foi, além disso, uma consequência de uma atitude defensiva da alta burocracia, que, sentindo-se acuada, injustamente acusada, defendeu-se de forma irracional (PEREIRA, 1996, p. 10).

Somente em 1990, com o evento da hiperinflação é que a sociedade se dá conta da extensão da crise. Assim, a partir de 1995, o Estado passa por uma nova reforma com objetivos de curto e médio prazo. A curto prazo, buscou “facilitar o ajuste fiscal, particularmente nos Estados e municípios onde existe um claro problema de excesso de quadros; a médio prazo, buscou tornar mais eficiente e moderna a administração pública [...]” (PEREIRA, 1996, p. 17). A partir daí, ocorre a redefinição do papel do Estado, “que deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social (através da produção de bens e serviços) e passa a exercer a função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (CADERNOS DO FÓRUM SÃO PAULO SÉCULO XXI, 1999, p. 03).

A reforma do Estado brasileiro foi combinada por quatro processos interdependentes. São eles:

a) redefinição das funções do Estado orientadas para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente de pessoal,

mediante adoção de programas de *privatização, terceirização e 'publicização'*;

b) redução do grau de interferência do Estado, mediante adoção de programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas para o mercado visando, sobretudo, a promoção da capacidade de competição internacional do país;

c) aumento da governança do Estado – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, ou seja, de implantar políticas públicas de forma eficiente e conjugada com a sociedade -, envolvendo o ajuste fiscal – direcionado à recuperação da autonomia financeira do Estado -, e a implantação da administração pública gerencial;

d) aumento da governabilidade, que consiste no fortalecimento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (CADERNOS DO FÓRUM SÃO PAULO SÉCULO XXI, 1999, p. 03-04, grifo original).

Foram estas orientações que embasaram a reforma de 1995 e foi a partir delas que foram atribuídas responsabilidades a diferentes setores conforme a natureza de atividade que cada um desenvolve. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, os setores foram distinguidos da seguinte forma:

- “Núcleo Estratégico”: este setor corresponde ao governo que define as leis e as políticas públicas. Fazem parte dele o Poder Legislativo, o Poder Judiciário, o Ministério Público, o Poder Executivo, o Presidente da República, os ministros e seus auxiliares e assessores diretos;

- “Atividades Exclusivas do Estado”: os serviços deste setor são prestados somente pelo Estado. São atividades como regulamentação, fiscalização e fomentação;

- “Serviços Não-Exclusivos”: neste setor o Estado atua concomitantemente com organizações públicas não estatais e privadas. Como exemplos deste setor estão as universidades, os hospitais, centros de pesquisa e museus.

- “Produção de bens e serviços para o mercado”: este é o setor de atuação das empresas. Diz respeito a atividades que objetivam o lucro.

É possível verificar que a universidade passa a fazer parte do setor de serviços não-exclusivos do Estado, ou seja, além de ser vista como um serviço e não como um direito, ainda torna-se aceitável a sua oferta por outras instituições, pelas quais o Estado não se responsabiliza plenamente, facilitando a abertura de espaço para que a privatização se efetive e se expanda. Isso se comprova a partir dos dados apresentados pelo censo da Educação Superior, realizado em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Conforme essa pesquisa, as instituições de ensino superior públicas somam um total de 278, sendo que destas 99 são federais, 108 estaduais e 71 municipais, enquanto que as privadas totalizam 2099 instituições. Para Peres (2008), do mesmo modo que no período da Ditadura Militar, atualmente prevalece a mesma lógica

na qual o ensino superior estatal, em geral, a despeito de todos os problemas, permaneceu de boa qualidade, acessível a uma pequena parcela da população, enquanto que o ensino privado foi vulgarizado a uma grande massa de trabalhadores. Essas políticas garantiram a formação de mão-de-obra qualificada de modo flexível, que já começa, na atualidade, a compor também uma reserva de desempregados no mercado de trabalho. Com efeito, o mercado reclama ainda por mão de obra especializada. Na verdade, a intenção é que o ensino Estatal mantenha-se atualizado com as tecnologias e forneça o profissional completo, possivelmente até com experiência (PERES, 2008, p. 126).

Essa lógica não ocorre devido à falta de eficiência por parte de determinada forma de organização do Estado, muito pelo contrário, as políticas educacionais são elaboradas justamente para minimizar as crises, mas reforçar a lógica capitalista.

Esse aumento sensível de instituições de nível superior foi balizado, inclusive, internacionalmente, durante a realização da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (CMES), que aconteceu entre os dias 5 e 8 de julho de 2009, na Sede da UNESCO em Paris, onde os participantes, após debates e discussões, informaram *As Novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social*. Sobre o acesso, a igualdade e a qualidade destaca-se

10. A sociedade do conhecimento precisa de diversidade nos sistemas de educação superior com uma gama de instituições que tenha uma variedade de ordens e abranja tipos diferentes de alunos. Além de instituições públicas, o ensino superior privado que busca objetivos públicos desempenha um papel importante.

Percebe-se que a oferta do ensino superior pelas instituições privadas é considerada como uma alternativa para ampliar o acesso à educação superior, porém sem deixar de lado a preocupação com a qualidade na formação, algo sem dúvida questionável, dada a mercadorização da educação. O texto da Conferência deixa clara a posição a este respeito

19. Expandir o acesso traz desafios à qualidade do ensino superior. Garantia de qualidade é uma função fundamental na educação superior contemporânea e deve envolver investidores. Quantidade requer estabelecer sistemas que garantam a qualidade e padrões de

avaliação assim como promover a qualidade cultural dentro das instituições.

O discurso da qualidade tem sido bastante presente na atualidade, porém, este discurso deve ser interpelado pela mediação da sua relação com os objetivos mercadológicos, perante a qual é notável que a mesma não é pensada como prioridade ao se ofertar os cursos superiores, principalmente em boa parte das instituições privadas. No documento apresentado é nítida a confusão que se apresenta a separação entre público e privado, pois, ao defender a todo instante acesso e qualidade, abrem-se as portas para o investimento privado, por meio dos “investidores”.

Com a enorme expansão das instituições privadas o Estado investe cada vez menos no setor público e beneficia o setor privado com a criação de várias políticas para as quais destina recursos públicos. “Tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro” (CUNHA, 2004, p. 807). Com isso, se tornou comum o discurso voltado para o fato de que nunca tantos brasileiros tiveram oportunidade de ingresso no ensino superior como atualmente devido à oferta pelo setor privado com apoio do Estado. No entanto, observa-se claramente que a ênfase a todo tempo está na quantidade e não no processo integral, ou seja, o que “conta” é o ingresso do aluno, pois apesar das políticas de avaliação existentes, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por exemplo, a qualidade de alguns cursos ainda deixa a desejar. Diante disso, Lima (1997) adverte para o fato de que

[...] Enquanto solução imediata para o problema da expansão do ensino superior, a criação em poucos anos de um setor privado capaz de alargar consideravelmente o número de vagas disponíveis representou uma verdadeira ‘válvula de escape’ face a reivindicações políticas e sociais previsíveis, mesmo quando engendrou novos problemas (LIMA, 1997, p. 53, grifo original).

Segue afirmando que enquanto em alguns países esse modelo gerencial é triunfante, em outros ainda vem sendo debatido e se efetivando de forma gradual, mas que, no entanto, seja onde for, conquistou seguidores e causou divergências como nenhum outro. Amparado por políticas públicas inspiradas em ideais

neoconservadores e neoliberais, esse modelo apresenta como uma de suas características o corte nas despesas públicas com e educação. Aposta “num aumento da *qualidade* através de *ganhos de eficiência interna* e do crescimento da *produtividade* das instituições” (idem, p. 48-49, grifo original). Aliás, os discursos atuais que embasam as leis que norteiam a organização e administração da universidade são fundamentados na busca pela produtividade e resultados práticos. Tanto Lima (1997) como Chauí (2003), concordam que a universidade vem sendo tratada como uma empresa. Para Lima (1997, p. 49) a universidade passou a ser vista como um “[...] modelo organizacional mais racional, mais capaz de inovar e de se adaptar à mudança, de servir a sociedade e a economia do país [...]”. Nessa lógica, o trabalho desenvolvido pela universidade passa a girar em torno do mercado, da competitividade e da gestão clientelista.

Todo esse processo de transformação na área educacional vem sendo denominado por Lima (1997) como o “paradigma da educação contábil”. Segundo o autor, esse modelo valoriza, sobretudo

As dimensões mensuráveis, comparativas e avaliativas da educação. A obsessão pela eficácia e pela eficiência, definidas através do recurso a metáforas produtivistas e do discurso onipresente da qualidade, da avaliação, dos resultados, do rigor, etc., vem assim definindo a *educação que conta* – aquela que é orientada segundo objetivos precisos e que dessa forma se torna *contável* através da ação de instâncias de *contadoria* e dos respectivos agentes e processos *contadores*. Desta feita, a avaliação – atividade educativa tradicional – é agora apresentada como inovadora técnica de gestão e de controle da qualidade [...] (LIMA, 1997, p. 54-55, grifo original).

Desta maneira, ocorre uma revalorização da concepção mecânica de organização e administração da educação, na qual o objetivo central se volta para a quantidade e não para a verdadeira assimilação do conhecimento que passa despercebida por ser mais difícil de identificar e alcançar.

Nesse cenário, o conhecimento passa a ser compreendido como uma mercadoria que é oferecida no mercado aos clientes (alunos) e a obtenção por resultados imediatos tornou-se o princípio fundamental. “Instaura-se um universo extremamente competitivo nos mercados das relações sociais, que é particularmente visível no interior das grandes empresas, da Universidade, do Estado” (MOTTA, 1984, p. 69). Nesse sentido

As políticas públicas baseadas na cidadania democrática, na escolha, na ação e na aprendizagem coletivas, nos conflitos de interesse e no valor da discussão, na participação e na emancipação, são associadas a *formas tradicionais e irracionais* de governar a educação e as organizações educativas. Consistentemente, movimentos intermitentes de recentralização/descentralização e de regulação/desregulação surgem como formas de concentrar e controlar centralizadamente os poderes de decisão e escolha política e de, simultaneamente, descentralizar em termos meramente funcionais, decisões de tipo predominantemente instrumental e operacional nos níveis periféricos (LIMA, 1997, p. 53, grifo original).

A partir dessas observações, Chauí (2003) busca compreender melhor as mudanças ocorridas na universidade pública nos últimos anos após a reforma do Estado na década de 1990 e início de 2000.

A reforma do Estado colocou a educação como serviço não exclusivo do Estado. Isso significou que “a) a educação deixou de ser concebida como um direito e passou a ser considerada um serviço; b) que a educação deixou de ser considerada um direito público e passou a ser considerada um serviço que pode ser privado ou privatizado”. (CHAUÍ, 2003, p. 06). Essa mudança acarreta inúmeras consequências, começando pelo fato de que a educação é um dever do Estado e a partir do momento em que passa a ser vista apenas como um serviço, o próprio Estado tem seu papel e sua responsabilidade minimizados. Vale lembrar que

A educação no Estado moderno brasileiro, como sabemos, é um bem público promovido pelo Estado que visa atender à formação para o mercado de trabalho e para a formação humanística do cidadão, ao menos, é o que deixa entender o discurso liberal exposto na Constituição Federal da República de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394) e nas demais leis que compõem o ancoramento jurídico da educação nacional. Ocorre que, no Brasil, as leis são cumpridas parcialmente, até o ponto em que não contradiga os interesses da elite econômica. As próprias leis tornam-se contraditórias ao passo que transferem para a iniciativa privada o provimento dos direitos sociais (como a educação) que deveriam ser atividade do Estado (PERES, 2008, p. 127).

Essa reforma também definiu a universidade como uma organização social e não como uma instituição social. Chauí entende que uma organização

[...] é regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes, pois isso, que para a instituição social universitária é crucial, é, para a organização, um dado de fato. Ela sabe (ou julga saber) por que, para que e onde existe. (CHAUÍ, 2003, p. 06)

A universidade, enquanto instituição social, busca compreender os conflitos e contradições da sociedade e interagir com a mesma para desenvolver ações que permitam o seu desenvolvimento, conquistando assim o seu espaço e sua legitimação perante a sociedade. Já a universidade como uma organização visa muito mais ser aceita e se manter bem no mercado do que propriamente resolver divergências sociais e possibilitar ao sujeito uma formação de qualidade. Seu objetivo maior não é apresentar respostas a situações conflitantes, mas estar sempre em condições de competir. Aliás, uma das principais características do sistema capitalista é a competitividade, seja para se manter no mercado ou para manter o controle de determinada situação ou posição. “As relações sociais tornam-se mercantis e instrumentais [...]. O mundo social torna-se um intenso mercado, onde se troca saber por poder, poder por dinheiro, dinheiro por status, beleza por afeto e assim por diante” (MOTTA, 1984, p. 69). Nesse contexto, tudo é muito rápido, inseguro e mutável. Daí a ideia da universidade ser pensada como uma organização social, já que, assim, presume-se que apresentará flexibilidade para ser capaz de adaptar-se a situações externas cambiantes. Essa é uma das estratégias vislumbradas pela reforma do Estado, pois

ao indicar um conjunto de “posturas teórico-metodológicas” que propõe, por exemplo, o desapego à teoria, a valorização do pragmatismo e a celebração da diversidade, recomenda a reforma das instituições sociais que num cenário de globalização econômica e social não poderiam continuar a mercê de um paradigma de organização obsoleto e ineficiente (ZANARDINI, 2008, p. 65, grifo original).

Segundo a análise realizada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN (s/d), a reforma universitária pensada a partir dos princípios que regem a administração gerencial, sob o Projeto-Lei nº 7200/2006, coloca a educação superior como uma propriedade que pertence a alguém que, negociando-a, visa simplesmente o lucro, exatamente como uma empresa. Ainda conforme a análise do ANDES, o resultado disso

Será um profundo redimensionamento da relação público/privada na educação superior do Brasil em benefício do setor privado. A única saída para essa ameaça é a aglutinação de forças e a unidade de ação na luta pelo restabelecimento do caráter verdadeiramente público da educação (ANDES, s/d, s/p).

Outra consequência é o aumento da fragmentação do ensino superior que leva à queda de qualidade, pois ao subdividir a educação superior em universidades, universidade tecnológicas, faculdades, centros universitários e centros tecnológicos, rompe-se com o conceito de padrão unitário de qualidade, o qual é defendido pelo Movimento Docente.

Ainda, um aspecto apontado pela análise como extremamente preocupante, é a ampliação da modalidade de oferta pela Educação a Distância - EAD, que poderá vir a ser ofertada em todos os cursos de graduação, como de fato vem ocorrendo com o crescimento vertiginoso da Universidade Aberta do Brasil – UAB, e, inclusive, nos curso de pós-graduação, desde a especialização, também uma realidade bastante difundida, como em futuros mestrados e doutorados. Dados do Censo da Educação Superior, realizado em 2009 pelo INEP, mostram que no ano de 2002 havia apenas 25 IES que trabalhavam essa modalidade de EAD, e que ofertavam 24.389 vagas, distribuídas entre 46 cursos com uma demanda de 29.702 inscritos. No ano de 2008, o número de IES oferecendo EAD aumentou para 115 instituições, que passaram a ofertar 1.699.489 vagas, distribuídas entre 647 cursos com uma demanda de 708.784 inscritos. O censo realizado em 2010 pelo INEP confirma esse crescimento apontando que 14,6% do total de matrículas são em cursos na modalidade EAD. Tais números demonstram o avassalador arranque da EAD como política pública e meio de desenvolvimento de instituições privadas de ensino superior. A única condição para que essa modalidade seja equivalente à educação presencial é que a instituição esteja credenciada pelo MEC. Contudo,

Como questão central permanece a consignação da educação como *bem público*, que poderia ser entendida como próxima da visão histórica do Movimento Docente de educação como *direito*, entretanto, agora, fortemente contaminada pela concepção presente na reforma do estado [...]. Tal concepção é responsável pela diluição das fronteiras entre o público e o privado com base no conceito equivocado de que *marcos regulatórios* podem garantir a qualidade do *serviço público*, que, por sua vez, pode igualmente ser prestado por empresas privadas às quais seriam fornecidos recursos públicos em um regime de competição. Isso é perceptível quando se analisa o conjunto do PL e outros instrumentos normativos recentes, já aprovados ou em trâmite, que tendem a atrelar a educação à lógica do capital, via captação e utilização de recursos públicos com a finalidade de atender aos interesses empresariais, à política industrial, à inovação tecnológica e ao comércio exterior, dentre outros (ANDES, s/d, s/p, grifo original).

O que presenciamos com todas estas implicações na educação superior é a banalização do ensino, do conhecimento e da formação. Em decorrência disso, surge um novo modelo de universidade, denominado por Chauí (2003) de “universidade operacional”, que será apresentada no próximo item.

3.2 Pressupostos da universidade operacional

Todas as mudanças ocorridas na universidade implicaram em um novo modelo de organização desta instituição, o qual Chauí (2003), vem denominando como “universidade operacional”, e a sintetiza da seguinte maneira:

[...] calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em microorganizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual (CHAUÍ, 2003, p. 07).

No modelo de universidade operacional, o foco do trabalho não está voltado para a formação intelectual ou para a apropriação do conhecimento para que, de fato, os indivíduos sejam preparados para conduzir os processos sociais e produtivos que produzam melhores condições para o país, ou mesmo que se capacitem à crítica ou ao exercício radical da cidadania. Nesse modelo de universidade, o conhecimento é transmitido de forma rápida, porque a preocupação é com a quantidade e não com a qualidade no processo de formação. Os tempos para se pesquisar são reduzidos pela voracidade das agências de fomento, que exigem relatórios intermináveis e uma burocracia que torna a pesquisa um verdadeiro fardo, especialmente para os pesquisadores em início de carreira. O tempo de formação no nível de mestrado (2 anos) e doutorado (4 anos) não são suficientes para uma razoável maturação das ideias, conceitos, pesquisas de campo etc.

Essa situação se estende também para a questão do currículo dos professores, o qual é avaliado pela quantidade de publicações ou comunicações realizadas, independente da qualidade dos eventos e dos trabalhos publicados. E

nem todo trabalho acadêmico de relevância “conta pontos” nesta lógica quantitativa, que produz situações injustas²⁶.

A “qualidade” é defendida como competência e excelência, cujo critério é o “atendimento às necessidades de modernização da economia e desenvolvimento social”; e é medida pela produtividade, orientada por três critérios: quanto uma universidade produz, em quanto tempo produz e qual o custo do que produz. Em outras palavras, os critérios da produtividade são quantidade, tempo e custo, que definirão os contratos de gestão (CHAUI, s/d, s/p, grifo original).

Observa-se que a preocupação não está em indagar sobre “o que se produz, como se produz, para que ou para quem se produz” (CHAUI, s/d, s/p), a produtividade nesse contexto está relacionada estritamente a questões de quantidade, seja ela de tempo ou de custo.

Chauí (2003, p.11), explica que a “compressão espaço-temporal”, ou seja, a falta de tempo para dar conta de tantas exigências impostas nesse contexto competitivo e produtivista provoca transformações preocupantes dentro das universidades, pois sua lógica passa a girar em torno do tempo do mercado. A autora adverte para o fato de que

A velocidade faz com que, no plano da docência, as disciplinas abandonem, cada vez mais, a necessidade de transmitir aos estudantes suas próprias histórias, o conhecimento de seus clássicos, as questões que lhe deram nascimento e as transformações dessas questões. Em outras palavras: a absorção do espaço-tempo do capital financeiro e do mercado da moda conduzem ao abandono do núcleo fundamental do trabalho universitário, qual seja, a formação (CHAUI, 2003, p. 11).

Nesse ponto, Peres (2008, p. 126) corrobora dizendo que “Ao se tornar flexível para atender a demanda do mercado e privatizada quase em sua totalidade, a educação superior brasileira perde a qualidade do ensino, que passa a priorizar a técnica, desfazendo a necessária relação teoria e prática”. Diante disso, o trabalho desenvolvido pelo docente fica empobrecido, pois como “fruto do mero aprender,

²⁶ Vejamos o relato de um importante pesquisador, Bernard Charlot, francês mas residente no Brasil há alguns anos, professor visitante da Universidade Federal de Sergipe: “Confesso que, às vezes, fico perplexo ao observar as regras de avaliação da produtividade dos pesquisadores. A minha pesquisa sobre os jovens de Sergipe, realizada a pedido da UNESCO de Brasília e do Governo de Sergipe, gerou um relatório de 700 páginas com base em 3052 questionários aplicados e 33 grupos focais, mas não vale nada segundo os critérios da CAPES, porque foi publicada sem número de INSS!” (BRUNO; REGO, 2010, p. 157) (Nota dos autores: claramente o entrevistado está se referindo ao número do ISSN).

naturalmente decaem no mero ensinar” (DEMO, 2003, p. 47). Essa situação fica ainda mais preocupante quando o docente cumpre o papel que Demo (2003, p. 47) denomina de “professor biscateiro”, marcado por condições desfavoráveis diversas, quando:

a) em seu campo de graduação é chamado a dar qualquer matéria, como se possuísse versatilidade perfeita, não faltando casos em que é chamado a desbordar o seu campo: há administradores que ensinam economia, advogados que ensinam sociologia [...]; b) entende-se como simples repassador de conhecimento alheio, que um dia estudou e aprendeu e, em decorrência, imagina poder transmitir aos outros, de cópia em cópia; c) embora possa sempre existir a “picaretagem”, predomina a luta pela sobrevivência, que não deixa sequer tempo para pensar em qualidade formal e mérito acadêmico conquistado (DEMO, 2003, p. 47).

Outra questão discutida é a ideia de “educação permanente ou continuada” (CHAUÍ, 2003, p. 11). Está havendo uma confusão entre educação e reciclagem, ou seja, a educação está sendo reduzida à responsabilidade de apenas preparar mão-de-obra para suprir as necessidades do mercado capitalista. Para Alves (2004), a qualificação profissional regrediu ao passado em que cada trabalhador se especializava apenas para dar conta de desenvolver uma determinada etapa do trabalho, perdendo a visão do processo como um todo. Argumenta que

Os homens devotados ao trabalho intelectual, submetidos pela especialização do saber, necessitam ter acesso à totalidade para recuperar em pensamento a unidade do real, possibilidade inviabilizada pelos fragmentados conhecimentos que dominam (ALVES, 2004 p. 137).

Educar, portanto, não é treinar ou simplesmente adestrar o sujeito para determinada função. Chauí (2003) lembra que:

[...] Educação significa um movimento de transformação interna daquele que passa de um suposto saber (ou da ignorância) ao saber propriamente dito (ou à compreensão de si, dos outros, da realidade, da cultura acumulada e da cultura no seu presente e se fazendo). A educação é inseparável da formação e é por isso que ela só pode ser permanente (CHAUÍ, 2003, p.11).

Compreendendo a educação por esse prisma, se torna inaceitável a oferta da mesma apenas como um serviço básico à sociedade. O ideal seria que o Estado, ao ofertar a educação, considerasse, de fato, que ela é um direito de todos e que uma boa formação é um investimento social e político, principalmente para um país em

desenvolvimento e com boas perspectivas de crescimento. Para alcançar um modelo de universidade pensando na qualidade da formação, assim como no acesso democrático, a autora assinala que seria oportuno:

Romper, portanto, com o modelo proposto pelo Banco Mundial e implantado no Brasil com a pretensão de resolver os problemas da educação superior por meio da privatização das universidades públicas ou pelos incentivos financeiros dados a grupos privados para criar estabelecimentos de ensino superior, que provocou não só o desprestígio das universidades públicas (porque boa parte dos recursos estatais foram dirigidos às empresas universitárias) como a queda do nível do ensino superior (cuja avaliação era feita por organismos ligados às próprias empresas) (CHAUÍ, 2003, p. 12).

As universidades públicas são, geralmente, pontuadas como espaços de qualidade no ensino, e foi graças a isso que conseguiram manter a tradição de proporcionar uma educação diferenciada, mais abrangente e voltada para uma formação intelectual, ou seja, possibilitando ao sujeito ferramentas que lhe permitam refletir sobre suas ações, sobre o mundo, enfim, sobre tudo que envolve a sociedade. Democratizar não significa massificar a educação superior, que é o que vem acontecendo. Ao se pensar em reforma educacional, seria aconselhável pensar em uma reforma que envolvesse todo o sistema de educação, rever as grades curriculares respeitando as diferenças regionais, valorizar o trabalho dos professores, possibilitar maior interação entre os níveis de ensino, somente dessa forma seria possível garantir uma educação pública democrática e de qualidade (CHAUÍ, 2003).

Dessa forma, se torna inadmissível pensar na universidade como um serviço qualquer oferecido à comunidade ou na sua organização apenas com objetivos mercantis. A função desta instituição é (ou deveria ser) muito mais abrangente, se trata de possibilitar às pessoas uma educação universal, ou seja, mais do que uma aprendizagem direcionada e fragmentada, mas a capacidade de se adaptar a diversas situações. Isso fica evidente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) que dentre as finalidades da Educação Superior aponta o estímulo à criação cultural e ao pensamento reflexivo, o incentivo ao desenvolvimento da pesquisa científica, o estímulo ao conhecimento dos problemas do mundo, isto é, o objetivo da Educação Superior não se restringe à formação de recursos humanos, mas à formação de maneira geral. Assim, “o exercício da gestão escolar universitária é, também por isso, mais exigente, sobretudo em termos éticos, devendo acautelar e potenciar o

capital democrático, de cidadania, de tolerância e de respeito pelos direitos humanos [...]” (LIMA, 1997, p. 58).

Diante de todas as transformações presenciadas no âmbito universitário, ainda nos perguntamos: e a pesquisa, atividade fundamental do trabalho universitário, como vem sendo desenvolvida nesse contexto? O próximo capítulo apresenta algumas discussões em torno da concepção de pesquisa a partir da década de 1990.

3.3 A pesquisa na universidade operacional

É a pesquisa que garante para o país sua soberania em relação à produção de conhecimentos, algo essencial para um projeto de nação. No entanto, o caminho privatista acusado por autores como Chauí (2000, 2001, 2003), Rodrigues (2007), Moraes (2001), Lima (1997) tem levado a pesquisa universitária brasileira a atender os interesses do mercado, desejo inclusive anunciado pela Confederação Nacional da Indústria (2008), órgão máximo da representação da burguesia industrial brasileira, cujo poder frente aos governos não pode ser menosprezado, inclusive sua interferência nos caminhos das políticas públicas de educação.

Segundo o documento da Confederação Nacional da Indústria (CNI) e o Banco Mundial (2008) intitulado *Conhecimento e Inovação para a Competitividade*, o Brasil tem como um grande desafio criar políticas e estratégias para dar conta de acompanhar a demanda econômica que apresenta diversificações na sua base produtiva. No documento, um dos motivos apresentados como empecilho para a economia brasileira se dá ao fato do atraso tecnológico presenciado pelo país. Dados apresentados pela CNI e Banco Mundial mostram que a China e a Índia conseguiram se desenvolver tecnologicamente em maior proporção que o Brasil, sendo a China o maior produtor de equipamentos eletrônicos do mundo e a Índia a capital mundial tecnológica, ambas crescendo mais de 7% ao ano, enquanto que o Brasil aparece como um dos principais exportadores de matérias-primas com um crescimento médio de 2,5% ao ano. Esse crescimento desproporcional se deve, em parte, à “falta de inovação” (CNI/BANCO MUNDIAL, 2008, p. 24).

De acordo com a CNI e o Banco Mundial na década de 1990, não houve muito incentivo ao setor privado no que diz respeito à inovação. Assim, dois elementos surgem como resposta à deficiência brasileira neste campo: “a tendência à pesquisa excessivamente ‘teórica’ nas universidades públicas e a expressiva falta

de investimento do setor privado que, protegido, é poupado da necessidade de competir” (CNI/BANCO MUNDIAL, 2008, p. 31, grifo original). Dessa forma, surge a necessidade de maior investimento por parte do setor privado na área de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D). Tanto é assim que números comprovam que o Brasil investe em inovação tecnológica no setor público aproximadamente 55%, enquanto que os Estados Unidos delimitam apenas 30% de investimento a este setor. O setor público vem sendo apontado como produtor de um “conhecimento conceitual” (CNI/BANCO MUNDIAL, 2008, p. 32), se mostrando ineficiente ao processo de inovação tecnológica com vistas ao mercado. Isso fica claro no seguinte trecho:

O Brasil enfatizou as ciências humanas e sociais, em detrimento das ciências físicas e da engenharia. Apesar do avanço lento, porém estável, nestas últimas disciplinas, o ensino superior brasileiro ainda dispõe de capacidade muito reduzida para treinar inovadores de alto nível que possam trabalhar na fronteira da criação de conhecimento global (CNI/BANCO MUNDIAL, 2008, p. 33).

Verifica-se, que na visão da CNI e do Banco Mundial, a universidade através da pesquisa, passou a ser vista como responsável por acompanhar todas as mudanças ocorridas na sociedade e proporcionar novos conhecimentos, através dos quais possibilite sempre ao mercado uma posição de vantagem competitiva. Nesse processo, o propósito da formação em nível superior passa a ser o mero treinamento para o mercado, algo que coloca em questão o papel da universidade em uma sociedade subdesenvolvida como a nossa.

De acordo com a análise apresentada pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior ANDES “[...] a possibilidade de produzir conhecimento por meio da pesquisa vem sendo determinada pela docilidade do pesquisador, que é submetido aos interesses, frequentemente mercadológicos, de quem financia e avalia sua produção”. (s/d, p. 07). Na relação universidade e mundo de trabalho, na visão empresarial, a pesquisa é sinônimo de inovação. Pode-se dizer que a principal característica do sistema capitalista é a competitividade e isso amplia a necessidade de uma maior gama de conhecimentos e informações. Cruz (s/d.) entende que a universidade tem sim uma parcela de responsabilidade por produzir o conhecimento necessário ao sistema industrial, entretanto, sua principal função é “[...] educar pessoas para trabalhar com o conhecimento” (p. 03). Ribeiro (1978) corrobora afirmando que

É função da universidade dominar a ciência do seu tempo no mais alto nível possível de conhecimento e de investigação, porque a ciência é o discurso do homem sobre sua experiência na terra, é a explicação mais completa e responsável de suas observações sobre a natureza e sobre as relações entre os homens e as coisas, e seus nexos causais. Tal discurso, entretanto, pode ser convertido em nova erudição ao reduzir-se a lições verbalistas, mas já não será ciência, por ter perdido suas qualidades essenciais de indagação permanente ante o mundo real e de instrumento de experimentação e comprovação do saber alcançado (RIBEIRO, 1978, p. 138).

Segundo Vieira (1989, p. 50): “A finalidade primordial das universidades e de suas unidades é ou deveria ser a criação do conhecimento novo e a disseminação desse conhecimento, através do ensino e da extensão”. Porém, atualmente, a realidade em relação à pesquisa, ou seja, a criação do conhecimento novo é outra, e o vínculo entre pesquisa, ensino e extensão vem se fragilizando. Nessas condições, a pesquisa acadêmica vem perdendo suas características básicas. Os pesquisadores vêm trabalhando de forma fragmentada e individualista, e também houve uma razoável perda da autonomia para o desenvolvimento de pesquisas. Os profissionais são obrigados a cumprir regras e prazos determinados por agentes financiadores que exigem resultados quantitativos, especialmente, no caso nacional, vinculado aos ditames da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que também passou por severa reforma nos últimos anos. Em relação a isso, Moraes (2001) diz o seguinte:

Talvez a causa mais imediata desta marcha-ré intelectual e teórica esteja na definição e efetivação das próprias políticas educacionais, em níveis nacional e internacional. No Brasil, por exemplo, assistimos à ansiedade de nossos programas de pós-graduação, obrigados a atender os quesitos do sistema de acompanhamento e avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, do Ministério da Educação), particularmente – e sob a ameaça de perda de bolsas de estudo dos alunos -, o de cumprir os prazos cada vez mais restritos em que mestrandos e doutorandos devem concluir suas dissertações ou teses (MORAES, 2001, p. 10).

Para a autora, a universidade vem sendo responsabilizada por muitas coisas referentes à sociedade. A educação está sendo vista como a cura para todos os males sociais e o mercado demanda pesquisas conforme suas necessidades, tornando-as pragmáticas e tendo como principal objetivo responder a questões relacionadas ao setor privado, numa perspectiva apenas profissionalizante e

produtiva, para a valorização do capital. A mesma autora diz que está ocorrendo um “recoo da teoria”, um processo em que basta saber fazer, num contexto em que o ensino se transforma em treinamento, adestramento. Assim, durante uma pesquisa, não são as discussões teóricas que interessam, mas somente os resultados práticos. Júnior e Sguissardi (2005) compartilham dessa ideia quando afirmam que

Há nesse movimento uma forma de atualização da teoria do capital humano²⁷, com fortes marcas de neopragmatismo na formação humana pretendida nessas complexas relações. Isso mostra, desde logo, alguns inegáveis traços das políticas públicas no campo da pesquisa no Brasil: maior aplicação de recursos em investigações com resultados imediatos e que conduziram à mais eficaz aplicação dos recursos voltados para o fortalecimento do capital nacional industrial e agropecuário exportador, investimento que privilegiaria, assim, as ‘áreas duras’ em detrimento das ciências humanas, dentre elas a educação (JÚNIOR; SGUISSARDI, 2005, p. 10).

O artigo 207 da Constituição Federal de 1988 prevê que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Verifica-se que esse pressuposto não vem sendo respeitado. Chauí (2000, p. 04) entende que: “a universidade operacional opera, e não age, sofrendo contínua desmoralização pública e degradação interna”. Nessa perspectiva, aspectos como razão, verdade e história são consideradas questões ultrapassadas que não fazem parte da pós-modernidade que valoriza o tempo, mas não o que se construiu nesse tempo. A pesquisa, nesse sentido, não é desenvolvida para buscar respostas que contribuam para a construção e aquisição do conhecimento, mas para resolver problemas de mercado que de alguma forma ameaçam determinada condição ou posição na sociedade.

Na universidade operacional, vista como organização, “[...] a atividade cognitiva não tem como nem porque realizar-se”. (CHAUÍ, 2000, p. 05). A pesquisa acontece de forma fragmentada em que cada sujeito pesquisador funciona como uma peça responsável por uma parte, dentro de uma linha de pensamento. Os participantes desse grupo pesquisam sobre algo já estabelecido, indiferente à sua

²⁷ A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore W. Schultz na década de 1960. Para ele a educação deve proporcionar a formação de recursos humanos que contribua para o crescimento econômico do país. Para Frigotto (1989, p. 40) “a educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Nesse sentido é um investimento como qualquer outro”.

vontade como pesquisador. Moraes (2001) também ressalta a questão do individualismo que predomina no campo da pesquisa onde se desvaloriza teorias clássicas e se individualiza o próprio conhecimento. Nessa realidade, a pesquisa não é entendida como um processo de investigação, de reflexão na tentativa de criar ou descobrir algo novo, mas como uma simples estratégia de controle. Chauí (2000, p.06) ressalta que:

Essa universidade não forma e não cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e a admiração que levam à descoberta do novo, anula toda pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas (CHAUÍ, 2000, p. 06).

Pesquisar no modelo de universidade operacional significa apenas desenvolver uma atividade técnica, ou seja, buscar uma solução prática para um problema. Essa é a ideia de pesquisa que o sujeito que passa pela universidade carrega consigo, independente da área de estudo. Resolvido esse problema, o trabalho de pesquisa relacionado a ele acaba, dando início à busca de solução para outro problema e assim por diante. O que existe é um trabalho fragmentado em torno de soluções imediatistas. Chauí (2003) dá sequência a esse pensamento afirmando que:

Numa organização, portanto, pesquisa não é conhecimento de alguma coisa, mas posse de instrumentos para intervir e controlar alguma coisa. Por isso mesmo, numa organização não há tempo para reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos instituídos, sua mudança ou sua superação (CHAUÍ, 2003, p. 07).

Dessa forma, o sistema educacional como um todo fica comprometido, já que a preocupação não se volta mais para a formação de profissionais capazes de contribuir através da produção de um conhecimento novo em benefício de toda sociedade. A pesquisa nessa realidade não tem porque acontecer, pois a construção de novos saberes não interessa mais, basta somente repetir uma receita já apreendida, ou comprar pacotes científicos e tecnológicos estrangeiros. Isso para o capital é interessante porque como o conhecimento se torna acessível a poucos, fica muito mais fácil manter o controle e isso favorece o setor privado. Nessa perspectiva, Chauí (2001, p. 61) diz que “[...] o fundamental não é indagar: que pesquisas científicas servem ao Brasil? mas sim “[...] a quem, no Brasil, servem as pesquisas científicas?”

Rodrigues (2007) entende que com a mercadorização da universidade brasileira, a elite se utiliza da pesquisa e da educação como mercadoria com a única finalidade de atingir lucros cada vez maiores. A pesquisa, nesse sentido, fica restrita a um simples mecanismo de intervenção e controle em prol do capitalismo. Assim, não é mais pensada como um processo de investigação cujo objetivo é produzir e aprofundar conhecimentos para possibilitar um ensino e uma extensão de qualidade.

Severino (2008) lembra que:

Ser pesquisador, numa sociedade historicamente determinada, não é isolar-se num laboratório ou num escritório, lidando com o conhecimento como se ele fosse um processo etéreo e descompromissado com o todo da existência histórica dos homens (SEVERINO, 2008, p. 35).

A pesquisa, neste sentido, não pode ser pensada apenas como solução para problemas imediatistas, mas como meio fundamental de produção da autonomia nacional, de independência tecnológica e de resolução de problemas socialmente existentes, aos quais a universidade deveria se voltar, ao sair das famosas “ilhas da fantasia” que se transformaram muitos campi. Dessa forma, Ribeiro (1978, p. 139) entende que “embora a ciência seja uma atividade complexa, e altamente dispendiosa, seu domínio é imperioso para os que não quiserem continuar dependentes do avanço alheio e importadores dos produtos do saber desenvolvido alhures”. A concepção de pesquisa da CNI e do Banco Mundial fica concentrada nas questões que envolvem a busca por maior produtividade industrial e, conseqüentemente do lucro para a indústria, o que condiz com o modelo de universidade operacional. Não se trata de não reconhecer a relevância do crescimento industrial para o desenvolvimento do país, mas limitar-se a esse propósito é ignorar o entendimento de questões essenciais que permeiam a relação homem/homem, homem/natureza e que explicam/influenciam a relação homem/trabalho. No próximo item será possível identificar qual a relação almejada e o que a CNI espera da universidade e do trabalho desenvolvido através da pesquisa.

3.4 Projeto de universidade da Confederação Nacional da Indústria - CNI para o Brasil

Segundo Rodrigues (2007, b) a CNI tem sua origem ainda na Era Vargas, em 1938, após o encerramento das atividades da Confederação Industrial do Brasil.

Entretanto, foi reconhecida formalmente pelo Governo Federal somente em 30 de abril de 1943, através do Decreto nº 12. 321. A CNI nasce composta por quatro federações - a Federação dos Sindicatos Industriais do Distrito Federal (atualmente município do Rio de Janeiro), a Federação das Indústrias Paulistas, a Federação das Indústrias de Minas Gerais e a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul.

Quando se pensou em reformar a universidade no decorrer da década de 2000, a CNI foi convidada pelo então Ministro da Educação Tarso Genro para apresentar sua contribuição. Imediatamente o convite foi aceito e o Sistema CNI mobilizou suas entidades – SENAI, SESI e IEL e outros segmentos representantes do setor produtivo para elaborar algumas propostas que indicariam o caminho da reforma universitária. Tais propostas foram apresentadas a partir do documento intitulado *Contribuições da indústria para a reforma da educação superior* (CNI, 2004).

Logo na apresentação do documento, a CNI destaca para a Reforma da Educação Superior, seis grandes desafios:

1. Instituir novo marco regulatório para avaliar o desempenho das Instituições de Educação Superior (IES);
2. Implementar um processo de autonomia substantiva no conjunto das Universidades;
3. Desenvolver pesquisa básica e aplicada, cuja utilidade social e econômica esteja vinculada ao projeto de Nação;
4. Aperfeiçoar os critérios de credenciamento e de avaliação praticados pelo sistema de educação superior;
5. Implementar padrões educacionais compatíveis com a sociedade da informação e do conhecimento;
6. Ampliar a oferta de educação superior na área tecnológica.

A CNI acredita que somente com a superação desses desafios é possível construir a educação superior que o Brasil precisa, inclusive para se tornar um país sustentável. Para a CNI (2004), a forma como o ensino superior se encontra organizado não corresponde com as atuais necessidades, pois apresenta várias deficiências, dentre elas: “práticas distantes das competências requeridas pela sociedade; marco legal difuso e pouco efetivo; excessivamente concentrada nas ciências humanas; com pouca capacidade de inclusão social” (CNI, 2004, p. 08). Dessa maneira, ainda como desafio aponta que é imprescindível “adaptar as Instituições de Educação Superior às necessidades de uma nova sociedade, baseada na informação e no conhecimento, constituindo-as como fundamento para

o desenvolvimento sustentável” (idem, p. 08). Para isso, aponta o que seria “A Educação Superior necessária” com as seguintes características:

Universalizada e com qualidade; capaz de interagir com a sociedade e setor produtivo; capaz de atender às demandas regionais; Plural em seus modelos e moderna em sua gestão; autônoma, porém avaliada pela sociedade; indutora da pesquisa aplicada e da inovação; financeiramente sustentável; capaz de reconhecer os outros *lôcus* de aprendizagem; conteúdos programáticos apropriados às demandas da sociedade; adequação do corpo docente à nova realidade (CNI, 2004, p. 08).

A partir daí já é possível levantar algumas discussões. Apesar de logo na apresentação do documento o presidente da CNI afirmar que “a Contribuição da Indústria está acima de preconceitos e de interesses particulares” (p. 07), é notável a preocupação em reformar o ensino superior para que atenda às demandas industriais. Isso fica evidente na ênfase dada à criação de um ambiente de interação da universidade com o setor produtivo, da mesma forma, na proposta de induzir a pesquisa à inovação, nesse caso, à tecnologia e ao conhecimento que beneficie o desenvolvimento industrial. O seguinte trecho do documento demonstra isso muito bem:

É importante ressaltar que, diante dos crescentes níveis de exigência e de complexidade no trabalho e, em função das transformações tecnológicas e das novas formas de organização da produção, o setor produtivo ressent-se da insuficiência e da inadequação da oferta de educação superior, na área tecnológica (CNI, 2004, p. 11).

A “Visão de Futuro” voltada para a adaptação da universidade ao setor de produção, à era da informação e da tecnologia que a CNI diz ser bom tanto para a indústria como para a sociedade, é justificada pela possibilidade de crescimento econômico e aumento na geração de empregos com o qual toda a sociedade seria beneficiada. Entretanto, não demonstra interesse em lutar por uma reforma da educação superior que permita ir além da produção e da questão econômica, ou seja, proporcionar uma formação geral e não fragmentada, cultivar e democratizar a cultura, a compreensão das relações sociais, nada disso é visto como importante isso porque não apresenta resultado prático em torno do sistema produtivo. Essa idéia de atingir resultado está sempre presente nos discursos dos setores da produção e, justamente devido a essa presença constante, a própria sociedade acabou sendo inculcada a pensar da mesma forma, isto é, atrelar o conhecimento

adquirido numa universidade apenas ao mercado de trabalho, à necessidade de emprego. É possível observar isso na pesquisa realizada pela CNI envolvendo a população com o propósito de retratar “a percepção da sociedade brasileira sobre a reforma da educação superior”. A pesquisa revela que

Na avaliação popular, a universidade e a indústria são duas instâncias complementares. [...] Que a educação superior precisa estar sintonizada com o setor produtivo e o mercado de trabalho. Entre os entrevistados, 90% disseram que a universidade deve formar profissionais para atuarem na indústria. Para 80%, os estabelecimentos de ensino precisam ser parceiros das empresas, e 59% acreditam que a pesquisa científica deve privilegiar a aplicação no setor industrial (CNI, 2004, p. 13).

Sobre a questão do financiamento, os entrevistados são coerentes ao entender que a manutenção da universidade é responsabilidade do governo, entretanto a iniciativa privada apontada como a grande beneficiária, também deve colaborar. Concordam com a manutenção de uma educação superior gratuita e de boa qualidade, ou seja, pública, no entanto, “no quadro atual de restrições fiscais” se torna necessária a criação de mecanismos de financiamento por parte do Estado que garantam sua sustentabilidade. A saída apontada “é a divisão dos ônus com os setores que usufruem dos *produtos* do conhecimento. A pesquisa aplicada, área estratégica para o país, seria uma *fonte de investimento* para a universidade” (CNI, 2004, p. 14, grifo nosso). Aqui fica clara a visão da CNI em torno do conhecimento apontado como um produto qualquer, e a pesquisa como uma mercadoria com a qual se pode lucrar muito. Rodrigues (2007) contribui com a análise afirmando que

[...] para a CNI as universidades públicas devem ser preservadas, mesmo que ainda gratuitas para os estudantes; porém, devem adaptar-se às necessidades do “setor produtivo”. E, de forma bastante inteligente, propõem um mecanismo privatizante para a manutenção do ensino público e gratuito: a venda dos resultados da pesquisa aplicada às empresas interessadas. A CNI, portanto, não defende a privatização das universidades públicas da mesma forma que ocorreu com as empresas estatais, mas pretende atrelar as IES à lógica e aos propósitos do capital (RODRIGUES, 2007, p. 124, grifo original).

Na sequência do documento, isso se evidencia mais. A CNI aponta como primeiro desafio a universalização do ensino superior de qualidade, tendo como meta aumentar o número de matrículas de 9% a 30% da população. Para isso propõe “a criação de novos cursos voltados às profissões emergentes, decorrentes

de processos inovadores” (idem, p. 18), ou seja, enfatiza a necessidade de criar e valorizar cursos na área tecnológica em detrimento das ciências humanas, considerando que é essa área de estudo que possibilitará o conhecimento almejado para o desenvolvimento do sistema industrial e o crescimento econômico do país. Na mesma direção, no intuito de reduzir a evasão de alunos das IES, sugere a “oferta de cursos adequados às necessidades do mercado e flexíveis do ponto de vista de tempo, local e espaço” (idem, p. 18). Nesse sentido, propõe que o sistema de educação superior seja organizado de maneira diversificada e aponta como solução a criação e valorização de estabelecimentos não-universitários, como centros tecnológicos, faculdades e institutos que ofereçam habilitações específicas e respondam às diversas necessidades atuais, escancarando as portas para o setor privado. Ainda para dar conta do problema de evasão, a CNI considera fundamental a ampliação de cursos em horários alternativos e a oferta de cursos inovadores e flexíveis no seu formato. Entende que a organização tradicional das universidades, principalmente das públicas, não corresponde mais às mudanças que ocorreram devido ao desenvolvimento da tecnologia que influenciam o mundo do trabalho, e à necessidade da indústria acompanhar todo esse processo. Mais uma vez se evidencia a preocupação em torno da adaptação do ensino superior às demandas da indústria, propondo para tal a fragmentação não somente do conhecimento, mas também da própria universidade.

Como desafio, a CNI ainda coloca a necessidade de “atração e retenção de mestres e doutores no sistema de educação superior, promovendo a valorização e a fixação dos profissionais na academia e nas empresas” (idem, 2004, p. 19). Considera fundamental que a bagagem de conhecimento adquirida por esses profissionais seja melhor utilizada, respondendo assim, de maneira mais satisfatória, todo o investimento social depositado.

No Brasil, o regime de incentivos para a pesquisa é desalinhado. Em primeiro lugar, os investimentos não são direcionados para pesquisas de produtos eficientes em termos de custo. Em segundo lugar, existe pouca expectativa de que o conhecimento produzido com recursos públicos será transferido para aplicações comerciais que gerem ganho de produtividade (BANCO MUNDIAL; CNI, 2008, p. 109).

E qual seria a melhor maneira de utilizar esse conhecimento? Parece óbvio para a CNI que seria através da utilização do mesmo em torno da produtividade e da

inovação, ou seja, em torno da indústria e do mercado. Isso fica evidente na proposta da CNI quando julga fundamental criar mecanismos que facilitem a contratação de doutorandos pelas empresas, como uma forma de assegurar esse profissional desde o início de sua formação influenciando-o, inclusive, no desenvolvimento de sua tese. Para Rodrigues (2007, p. 125) “os objetivos embutidos na proposta parecem claros: atrelar a pesquisa à demanda do parque industrial e, simultaneamente, baixar os custos das empresas na rubrica pesquisa e desenvolvimento (P&D)”.

Dando continuidade ao propósito de universalizar o ensino superior, a CNI compreende como desafio a “ampliação da oferta da educação à distância em níveis de graduação e pós-graduação na IES” (idem, p. 21). A modalidade de EAD é apontada como um mecanismo eficiente para proporcionar a uma parcela maior da sociedade o acesso à educação superior considerando suas dificuldades de horário, local e tempo. Entretanto, muitas instituições particulares passaram a ofertar o ensino superior nesta modalidade com vistas apenas ao lucro, sem manter um padrão mínimo de qualidade o que, aliás, vem ocorrendo também na modalidade presencial privada. No trecho a seguir é possível perceber que a própria CNI demonstra preocupação em torno desta realidade

É muito pequeno o número de jovens estudantes de cursos superiores no Brasil, mesmo a despeito da referida evolução da educação. De um lado, reduziu-se sensivelmente a expansão do sistema de educação superior público, sobretudo o subsistema de maior relevância, o federal, composto pelo conjunto das Instituições Federais de Educação Superior – IFES. De outro, as matrículas nas instituições particulares de educação superior passaram a ser majoritárias, apresentando, porém, graves deficiências qualitativas (CNI, 2004, p. 11).

Observa-se também a preocupação da CNI em torno da redução da oferta da educação superior por instituições públicas, com ênfase às instituições federais. Essa preocupação fica deslocada se pensarmos nas propostas da própria CNI que defende a criação de instituições não universitárias, da ampliação da modalidade EAD e da criação de outros modelos de instituições que ofertem o ensino superior. Ao mesmo tempo, infere-se que a própria CNI não confia na qualidade do ensino ministrado nestas instituições e na capacidade das mesmas para atender às demandas industriais. Nesse sentido, Rodrigues (2007, p. 126 grifo original) corrobora dizendo que “é bastante curioso perceber que a fração industrial da

burguesia não confia no ensino-mercadoria, tampouco no conhecimento-mercadoria, produzidos pela *nova burguesia de serviços*".

Outra proposta da CNI é a "criação de uma Universidade Aberta do Brasil como forma de ampliar de 3,9 milhões de alunos matriculados para 10 milhões até o final da década, garantindo qualidade e economicidade" (idem, p. 21). Vejamos qual o grau de importância aos olhos da CNI a criação de uma Universidade Aberta do Brasil - UAB no processo de reforma da Educação Superior:

A criação de uma UA (Universidade Aberta) no bojo da Reforma da Educação Superior apresenta uma oportunidade única para a universalização do acesso da população à educação continuada e não formal, não obstante a UA possa oferecer trajetórias formais de educação. Não só pelas características insuficientes da sua estrutura de formação educacional superior, mas também pelo tamanho do desafio que o país está e estará submetido nestas décadas iniciais do século XXI, é que a justificativa histórica para a criação de uma Universidade Aberta do Brasil já se faz presente e madura (CNI, 2004, p. 22).

A Universidade Aberta do Brasil já é uma realidade brasileira e abrange um grande contingente de estudantes de graduação e pós-graduação. No entanto, são visíveis os vários problemas que acompanham esse processo. Se por um lado, deu conta de possibilitar o aumento no acesso, principalmente para aquelas pessoas que apresentam dificuldades geográficas e de tempo, por outro, vem sendo alvo de inúmeras críticas em relação ao padrão de qualidade oferecido e até mesmo a questões que envolvem a organização e estrutura. A UAB tem seu foco no ensino ofertado através da modalidade EAD, porém, desconsidera, na maioria das vezes, que seu grande público não domina a tecnologia necessária para dar conta de acompanhar o processo de ensino. O que parece é que o objetivo fundamental é a busca no aumento dos índices estatísticos em termos de quantidade e não a oferta de uma formação equivalente ao nível superior.

No que diz respeito à avaliação de desempenho, a CNI julga ser necessário seu aperfeiçoamento, não podendo o mesmo se restringir à produção acadêmica. Para isso, deve levar em consideração:

O conjunto de ações realizadas pelos pesquisadores na solução de problemas de instituições, comunidades e empresas; o impacto da produção de inovações, traduzido no registro de patentes, para o desenvolvimento socioeconômico; a adequada aferição de cada um de seus cursos e programas, por meio de critérios exequíveis e discutidos com a sociedade (CNI, 2004, p. 31).

Ao apontar a inclusão da sociedade, A CNI enfatiza: “particularmente o setor produtivo” (idem, p. 31), isto é, a partir dos critérios de avaliação estabelecidos pela CNI, os pesquisadores deveriam desenvolver pesquisas que respondessem os problemas referentes à demanda da indústria, da inovação tecnológica que beneficie a indústria e que produza resultados concretos, ou seja, que contribua para o aumento do lucro dos industriais. Ainda sobre a avaliação de desempenho, A CNI entende que

A avaliação de desempenho deve-se constituir em mecanismo orientador das políticas de educação superior, o que não ocorre hoje. Os atuais sistemas de avaliação são complexos e auto-referentes. Faz-se necessário, então, propor critérios de avaliação adequados que permitam ultrapassar os limites impostos pelos muros da universidade e integrá-la à economia do conhecimento (CNI, 2004, p 31).

Mais uma vez a CNI aponta a necessidade de avaliação externa, assim como, atrelar a universidade à questão econômica. Nas palavras de Rodrigues (2007, p. 125) “a CNI propõe que a universidade tenha a liberdade de implementar internamente os desígnios estipulados, desde fora, pela burguesia industrial”.

Em relação à questão de orçamento, a CNI recomenda a criação de um programa para recuperar a capacidade orçamentária das instituições de ensino superior, enfatizando as IFES. “A Indústria propõe que esse programa estabeleça critérios objetivos, de forma a premiar as instituições e cursos com melhores performances” (idem, p. 32). Mas qual seria a melhor performance? Considerando o que foi discutido até aqui, podemos concluir que as instituições e cursos que se destacariam seriam aqueles que voltassem seus estudos para atingir resultados práticos e objetivos em torno da necessidade industrial. Desta forma, ou a universidade se rende aos propósitos do capital ou não sobrevive. E a CNI ainda vai além quando julga necessário adaptar os conteúdos programáticos às condições estabelecidas pela sociedade do conhecimento. Para os industriais, “o conhecimento se constitui no insumo básico da educação superior” (idem, p. 34), ou seja, o conhecimento é a principal “mercadoria” do ensino superior, e como mercadoria precisa ser bem aproveitada pelo mercado. No trecho abaixo, isso fica evidente:

Dadas as crescentes mudanças organizacionais e as inovações tecnológicas que caracterizam o mundo produtivo nos dias atuais, é crucial que os conteúdos programáticos estejam constantemente atualizados e alinhados com as demandas do mercado e da

sociedade. Nesse sentido, os conteúdos programáticos dos cursos superiores tendem a se cristalizar e tornarem-se obstáculos à necessária adequação de currículos e programas (CNI, 2004, p. 34).

A adequação proposta para os conteúdos programáticos deve considerar a possibilidade de uma formação empreendedora, baseada em novas competências em inovação, criatividade, liderança e auto-gestão. O objetivo almejado “é o de que as IES desempenhem um papel estratégico no desenvolvimento do setor produtivo, buscando novas abordagens curriculares e de relações entre o mundo do trabalho e a sociedade” (CNI, 2004, p. 35). Aos olhos dos industriais, os indivíduos devem ser formados para serem flexíveis e auto-aprendizes, só assim terão condições de adaptarem-se às mudanças.

Finalizando, o documento ressalta a necessidade de universidade e empresa interagirem apresentando como proposta, dentre outras já evidenciadas anteriormente, a oferta de estágios nas empresas.

A Indústria propõe a ampliação dos estágios nas empresas de forma a beneficiar todos os segmentos envolvidos: estudantes, instituições de ensino e empresas. Para os estudantes, permite entrar em contato com o mercado a aplicar, na prática os conhecimentos adquiridos nas IES. Para as instituições de ensino, propicia insumos para a atualização de seus programas, currículos, métodos e técnicas às necessidades da sociedade e do mercado de trabalho. No âmbito das empresas, o estágio propicia o relacionamento com o ambiente acadêmico e a possibilidade de identificar e atrair novos talentos [...] (CNI, 2004, p. 37).

Entretanto, sabe-se que os benefícios para as empresas são bem maiores do que os aqui apresentados, a começar pelos salários baixos pagos aos estagiários, tratando-se, em muitos casos, de exploração de mão-de-obra. Além disso, a empresa se utiliza dessa situação para adequar o acadêmico às suas necessidades produtivas. Dentre as proposições presentes no documento para garantir a interação universidade/empresa, vale evidenciar ainda a “participação de representantes do setor empresarial e da sociedade em geral nos conselhos e fóruns das universidades” (idem, p. 39). O intuito embutido nesta proposta é garantir que a universidade se organize de modo a considerar o contexto da produção.

Em síntese, o documento em tela, de fato, traduz as expectativas da indústria para a reforma da educação superior. [...] Em momento algum a CNI esconde as suas finalidades ou os meios para adequar a formação humana e a universidade pública aos seus próprios interesses. O que a burguesia industrial pretende é que a estrutura

universitária pública, devidamente fragmentada na forma e no conteúdo, assim como os currículos e as pesquisas desenvolvidas no seu interior, atendam à necessidade intrínseca e fundamental do capital: acumular, acumular sempre (RODRIGUES, 2007, p. 127).

E apesar da reforma do ensino superior sob a Lei nº 5540, de 1968, ainda ser a lei vigente, já que a reforma proposta a partir da década de 2000 ainda encontra-se em trâmite, é possível identificar a efetividade de várias propostas sugeridas pela CNI. Mediante isso, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES apresenta seu posicionamento em torno do caminho iniciado para a reforma do ensino superior, entendendo que

Mais do que um intangível bem público, a educação é um dever do Estado. É inadmissível, para o ANDES-SN, que o mercado seja convocado pelo governo federal para garantir esse direito humano fundamental. O mercado nunca socializou direitos e jamais poderá fazê-lo (ANDES-SN, 2004, p. 06).

Segue afirmando que a única possibilidade de atender à grande parte da população²⁸ que ainda não tem acesso à educação superior deve ser através de políticas públicas estatais. Discorda, dessa forma, da criação de uma “pluralidade de modelos” proposta pela CNI (2004, p. 26), ressaltando que “essa reforma favorece os empresários da educação em crise em busca de novos campos de exploração, tornando a educação um dos mais lucrativos setores de investimentos” (ANDES-SN, 2004, p. 22). Ou seja, a reforma atendendo às propostas da CNI coloca em prática o que Chauí denominou de universidade operacional.

²⁸ Segundo o ANDES-SN (2004, p. 06) somente 9 em cada 100 jovens, com idade de 18 a 24 anos estão matriculados em alguma instituição de ensino superior, sendo que destes, menos de 3 são acadêmicos de instituições públicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução apontamos como objetivo principal deste trabalho realizar uma análise da universidade contemporânea e no decorrer da pesquisa percebemos que a história da universidade brasileira é recente e que para compreendermos as características da universidade contemporânea faz-se necessário, antes, conhecer um pouco do processo de sua construção. A partir do estudo realizado podemos afirmar que apesar de várias modificações que se fizeram em torno desta instituição de ensino devido à necessidade de adaptação a cada período histórico, a universidade nunca foi um espaço neutro, mas permeado por influências externas que determinavam sua organização e seu funcionamento. Essas influências não vinham de baixo, não buscavam responder às inquietudes da população, ao contrário, eram impostas pela elite no intuito de criar condições de manutenção do poder. É importante ressaltar que tais influências variam conforme a organização da elite de cada contexto histórico.

Assim foi no processo de criação da Universidade do Rio de Janeiro, que apesar do momento histórico importantíssimo para o Brasil, pois pela primeira vez se efetivou a criação oficial de uma universidade brasileira, o foco estava nos cursos profissionais, não havendo preocupação em desenvolver um trabalho integrado entre o ensino, a pesquisa e a extensão, isso porque naquele momento essa não era a necessidade da elite. Enquanto o Brasil se encontrava sob o domínio português não se via justificativa para a criação de uma universidade no Brasil, necessitava-se apenas uma formação profissional para capacitar mão-de-obra e atender aos interesses de Portugal. O propósito era manter os brasileiros dependentes e para isso a criação de cursos profissionais era suficiente.

Na década de 1930, na ânsia pela modernização do país entendia-se que havia a necessidade de renovação das ideias educacionais de forma que acompanhassem e respondessem as necessidades daquele momento histórico. Ou seja, a educação passa a ser vista como uma solução para os problemas sociais e passa a ser utilizada como uma ferramenta para o desenvolvimento almejado para o país. Assim, mesmo com o avanço significativo em torno da organização da Universidade de São Paulo, a mesma só foi criada para responder às necessidades geradas por mudanças relacionadas à política e à forma de organização da produção.

Na década de 1960 foi possível perceber a influência de outros agentes em torno da educação superior: a elite empresária que em conjunto com os militares propõe uma reforma nesse nível de ensino. Essa reforma, apesar de apresentar alguns pontos positivos, como a instituição da pós-graduação, o fim da cátedra, a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, teve como principal objetivo adequar mais uma vez a universidade às necessidades da época, ou seja, adequar o modelo político ao modelo econômico, não satisfazendo os interesses dos estudantes. Outro fator complicador se deu a partir das parcerias entre universidades e empresas e das práticas reproduzidas do modelo norte-americano, modelo que influenciou todo o processo da reforma, e através do qual a organização da universidade passou a seguir padrões industriais, com ênfase na produtividade, na eficiência, na redução de gastos, burocratizando não só as instituições universitárias, mas os próprios professores que, com a departamentalização, por exemplo, passaram a ocupar cargos burocráticos e deixaram de se dedicar apenas à docência e à pesquisa.

A reforma universitária de 1968 provocou mudanças profundas na universidade, mudanças estas que nas décadas posteriores se tornaram mais evidentes e redirecionaram o papel desta instituição perante a sociedade. Isso se efetivou especialmente, a partir da reforma do Estado na década de 1990 que colocou a educação como um serviço não exclusivo do Estado, ou seja, o conhecimento passou a ser um serviço que pode ser prestado por qualquer instituição, pública ou privada. Assim, a reforma do Estado abriu as portas para a privatização do ensino superior que, se por um lado proporcionou maiores condições de acesso da população a este nível de ensino, por outro, não teve como prioridade a questão da qualidade ao se ofertar cursos superiores através das instituições privadas. Isso acarretou também a diminuição da responsabilidade do Estado em proporcionar a educação superior de qualidade como direito, pública e gratuita.

A visão empresarial em torno da universidade, iniciada na década de 1960, também ganhou força a partir da década de 1990. A consequência disso foi extremamente prejudicial ao processo de construção do conhecimento, principalmente através da pesquisa que se tornou pragmática e utilitarista, isto é, realizada para atender à demanda imediata do mercado, provocando o esvaziamento teórico tão necessário na construção do conhecimento fundamental para a formação superior. A universidade que, através da pesquisa, sempre buscou

contribuir de alguma forma com as questões sociais, atualmente vem desenvolvendo um trabalho voltado aos interesses mercadológicos. A pesquisa de caráter pragmático é desenvolvida somente para buscar soluções práticas com fins lucrativos e isso explica o fato da desvalorização da área de humanas. Pensando pela lógica da universidade operacional, uma pesquisa teórica que ainda destaque autores clássicos para enriquecer determinada abordagem, para o mercado capitalista não interessa, pois esse tipo de pesquisa não possibilita retorno imediato. Aliás, a educação como um todo não apresenta retorno imediato, pois o conhecimento não é um simples produto que se produz num curto espaço de tempo. Muito pelo contrário, levam-se anos para a construção desse conhecimento e, ainda, nunca se conhece tudo, é um processo que não acaba nunca. No entanto, se pensar a universidade como uma empresa, que é o que vem acontecendo, esse tipo de conhecimento, mais aprofundado, com raízes históricas, não interessa mais. Basta um treinamento com a rápida transmissão de informações, que nem chegam a se tornar conhecimento, tudo pensado de forma muito prática e previsível.

Podemos dizer também, que a pesquisa neste modelo de organização da universidade, vem sendo utilizada como instrumento de competição entre os docentes, muitos dos quais, não prezam mais pela qualidade de sua produção, mas pela quantidade. Quanto maior o currículo, mais pontos conta e os docentes apresentam maiores condições de competir.

Todos estes elementos que caracterizam a universidade atual são defendidos de forma muito clara pelos setores representantes da indústria. Isso ficou em evidência no documento elaborado pela CNI como contribuição para a reforma universitária almejada para a década de 2000. Na visão dos industriais, a universidade deve apresentar resultados, deve formar profissionais capacitados para responder às demandas do setor industrial. A pesquisa, da mesma forma, deve ser inovadora e realizada para resolver os problemas relacionados ao mercado, de preferência com vistas ao lucro. É interessante ressaltar que a reforma de 1968 que ainda permanece vigente, foi bastante influenciada pelo setor industrial e, da mesma forma, muitas das propostas apresentadas pela CNI já se tornaram realidade dentro do âmbito universitário, isso demonstra a hegemonia da indústria no direcionamento das universidades.

Compreendemos que a universidade sempre estará em processo de mudança para atender as necessidades formativas que acompanhem a realidade

de cada momento histórico. Ressaltamos, dessa forma, que não se trata de pensar que a universidade não é responsável por formar mão-de-obra para o mercado, já que a mesma é vista como instrumento de desenvolvimento e progresso de uma nação, mas que essa formação não precisa necessariamente ser fragmentada e conteudista, voltada apenas a responder uma demanda mercantil imediata. Trata-se de pensar a construção do conhecimento como base para que o indivíduo apresente condições de compreender o processo como um todo, de se adequar as mais variadas situações.

Enfim, entendemos que é necessário refletir sobre os caminhos que a universidade brasileira, assim como o imprescindível trabalho de pesquisa estão seguindo. Numa sociedade que ainda apresenta tantas desigualdades sociais, esta instituição não pode ser vista apenas como um centro de treinamento ou uma prestadora de serviços em prol das necessidades capitalistas.

Referências

ALVES, Gilberto Luiz. Repensando a questão da qualificação profissional. Colóquio Internacional Trabalho e Trabalhador no século XXI: repensando a questão da qualificação profissional. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 16, p. 129-139, dez. 2004. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art9_16.pdf. Vários acessos.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Análise do Projeto de Lei nº 7200/2006. A Educação Superior em perigo. Disponível em <http://www.andes.org.br/imprensa/Uploads/Circ299-06.pdf>. Vários acessos.

_____. **A contra-reforma da educação superior: uma análise do ANDES-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva**. Brasília, 2004.

ARAÚJO, Elizabeth de Melo Bomfim. Reforma universitária: suas causas e conseqüências. In: TUBINO, Manoel José Gomes [org]. **A universidade ontem o hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

AZEVEDO, Fernando de [et al]. **O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Vários acessos.

_____. **Decreto-Lei nº. 477 de 26 de fevereiro de 1969**. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Disponível em http://www.acervoditadura.rs.gov.br/legislacao_14.htm. Vários acessos.

_____. **Decreto nº. 6.283 de 25 de janeiro de 1934**. Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências. Disponível em <http://www.usp.br/leginf/criacao/decreto6283.htm>. Vários acessos.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915 – Republicação**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>.

_____. **Decreto nº 14.343, de 7 de setembro de 1920**. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=14343&tipo_norma=DEC&data=19200907&link=s.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009. Disponível em http://www.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf. Vários acessos.

_____. Ministério da Educação. Resumo técnico. Censo da Educação Superior 2010. Divulgação dos principais resultados do Censo da Educação Superior 2010. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>.

BRUNO, Lucia Emilia Nuevo Barreto; REGO, Teresa Cristina. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador – Entrevista com Bernard Charlot. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

CADERNOS DO FÓRUM SÃO PAULO SÉCULO XXI. Reforma do Estado. Coordenação institucional: José Max Reis Alves (SEADE), dezembro, 1999. Disponível em <http://www.al.sp.gov.br/web/forum/cadernos/Reforma%20do%20Estado.pdf>.

CHAUÍ, Marilena de Souza. A universidade hoje. **Fundação Maurício Grabois**. Edição 58, ago/out de 2000. Disponível em http://fmauriciograbois.org.br/beta/cdm/revista.int.php?id_sessao=50&id_publicacao=160&id_indice=1109. Vários acessos.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: EDUNESP, 2001.

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. set/dez 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Vários acessos.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA – CNI. **Contribuição da indústria para a reforma da educação superior**. Brasília, CNI/SESI/SENAI/IEL, 2004.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE ENSINO SUPERIOR. **As novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social**. UNESCO, 2009. Disponível em <http://aplicweb.feevale.br/site/files/documentos/pdf/31442.pdf>. Vários acessos.

CRUZ, Carlos Henrique de Brito. **Pesquisa e universidade**. Instituto de Estudos Avançados da universidade de São Paulo. Disponível em www.iea.usp.br. Vários acessos.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, nº 88, p. 795-817, Especial, out, 2004.

_____. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1991.

_____. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade do Brasil: das origens à construção**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, 2000.

_____. Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba: UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Omega, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola produtiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA, Renata de Almeida. **Os antecedentes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf.

JÚNIOR, João dos Reis Silva; SGUISSARDI, Valdemar. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? **Revista Brasileira de educação**. Nº 29, Maio/Jun/Jul/Ago, 2005.

LIMA, Licínio C. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerenciais no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 04, Jan/Fev/Mar/Abr, 1997.

MELO, Alessandro de. **Biblioteca e educação: reflexões acerca da pesquisa escolar e sua construção como objeto científico**. Dissertação de Mestrado. Araraquara, 2003.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MORAES, Célia M. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, vol. 14, n. 001, p. 7-25, 2001. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37414102.pdf>. Vários acessos.

MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Organização, automação e alienação. **Revista Administração de Empresas**. Rio de Janeiro, jul/set, 1984. Vários acessos.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora Ltda, 2001.

NETA, Maria da Anunciação Pinheiro Barros. **Desencantamento do mundo, burocracia e educação**. Campinas: São Paulo, 2006. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais: a preservação de uma instituição educacional. **Varia História: Belo Horizonte**, vol. 23, nº 37: p. 113-129, Jan/Jun, 2007.

_____. Poder e escolástica no Ocidente Medieval. **Dimensões**, vol. 25, 2010, p. 266-285. ISSN: 1517-2120.

O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. especial, p. 188 a 204, ago, 2006.

ORSO, Paulino José. Uma reflexão sobre a universidade brasileira: do seu controle ao posterior abandono pela elite. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 18, p. 152-155, jun. 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, São Paulo, out, 2002.

_____. A formação universitária no Brasil: concepções e influências. **Avaliação**, Campinas: Sorocaba, SP, v. 14, n. 1, p. 71-84, mar, 2009.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Social**, jan/abr, 1996. Disponível em <http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>.

PEREIRA, Elizabete Monteiro de Aguiar. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba; SP, v. 14, n. 1, p. 29-52, mar, 2009.

PERES, Cláudio Afonso. Educação Superior e Sociedade. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino José (org). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008. (Coleção Sociedade, Estado e Educação ; n. 2)

PIMENTA, Selma Garrido. *Docência no ensino superior*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Álvaro Vieira. **A questão da universidade**. São Paulo: Cortez, 1986.

PLANO DIRETOR DA REFORMA DO APARELHO DO ESTADO. O aparelho do Estado e as formas de propriedade. Disponível em http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI5.HTM#home.

REIS FILHO, Casemiro dos. Reforma universitária e ciclo básico: modelo viável. In: GARCIA, Walter E (org). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1981.

RIBEIRO, Darci. **A universidade necessária**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RIBEIRO, Renato Janine. **Filósofos franceses no Brasil**: um depoimento. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_12_01_06.pdf.

RODRIGUES, José. Os empresários do ensino e a reforma da educação superior do governo Lula da Silva. Universidade federal Fluminense. **GT: Trabalho e Educação** / n 09. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2023--int-pdf>. Vários acessos.

_____. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. **Revista brasileira de Educação**, vol. 12, n. 34, jan/abr, 2007.

_____. “Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação”: o pensamento pedagógico empresarial na era Vargas. **Revista HISTEDBR on line**, Campinas, n. 26, p. 160-182, jun, 2007 (b).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da educação**, nº 17, maio/ago, 2008.

RUAS, Antonio Gaspar. O ensino superior no Brasil e sua estrutura básica. In: GARCIA, Walter E (org). **Educação brasileira contemporânea**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil Ltda, 1981.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: FILHO, José Camilo dos Santos; MORAES, Silvia E (org). **Escola e universidade na pós-modernidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez, 2008.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração. **CADERNOS DE PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA**: USP, 2008.

SILVEIRA, Maria José. A evolução da concepção de universidade no Brasil. In: TUBINO, Manoel José Gomes [org]. **A universidade ontem o hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

SOUZA FILHO, Alípio de. O ideal de universidade e de sua missão. In: MOLL, Jaqueline; SAVEGNANI, Palmira (org). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

SOUZA, Maria Inês Salgado de. **Os empresários e a educação**: o IPES e a política educacional após 1964. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TRINDADE, Hégio. Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, nº 10, jan/fev/mar/abr, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes [org]. **A universidade ontem o hoje**. São Paulo: IBRASA, 1984.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A Universidade em questão**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

XAVIER, Maria Elizabete. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo e ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas, SP: Papirus, 1990.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado brasileiro no contexto da globalização e da pós-modernidade. In: ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ORSO, Paulino José (org). **Estado, Educação e Sociedade Capitalista**. Cascavel: Edunioeste, 2008. (Coleção Sociedade, Estado e Educação ; n. 2)