

DENISE DE AVILA XAVIER

**A GÊNESE E OS MOVIMENTOS DA UNIVERSIDADE:
DA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA DA
SOCIEDADE À REPRODUÇÃO DE PROFISSIONAIS
PARA O MERCADO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

XAVIER, Denise de Avila

A gênese e os movimentos da universidade: da construção da inteligência da sociedade à reprodução de profissionais para o mercado / Denise de Avila Xavier – Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

136 p.

Orientador: Inara Barbosa Leão

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Universidade. 2. Sociedade. 3. Ensino superior – Pesquisa
I. Leão, Inara Barbosa. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado de Educação. III. Título

DENISE DE AVILA XAVIER

**A GÊNESE E OS MOVIMENTOS DA UNIVERSIDADE:
DA CONSTRUÇÃO DA INTELIGÊNCIA DA
SOCIEDADE À REPRODUÇÃO DE PROFISSIONAIS
PARA O MERCADO**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Inara Barbosa Leão.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Inara Barbosa Leão

Prof^ª. Dr^ª. Maria Dilnéia Espíndola Fernandes

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

*A meu Pai, Edemar Xavier,
que não mede e não mediu esforços para que
eu pudesse seguir em frente.*

*A minha Filha, Caroline Xavier,
por contribuir continuamente para que
eu possa me aperfeiçoar a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer é muito mais do que um gesto de carinho. É poder reconhecer e registrar o caminho percorrido e partilhado em especial com:

Minha família, sempre cúmplice e apoiando as minhas opções;

A Professora Doutora e Orientadora Inara Barbosa Leão, pela confiança e orientação dispensada em todos os momentos, e de quem me aproximei intelectualmente, conquistando uma profunda amizade que selou a nossa convivência;

O Professor Doutor Antônio Carlos do Nascimento Osório, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado e Doutorado;

Os Professores Doutores: Maria Aparecida Morgado, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes, Inara Barbosa Leão, Antônio Carlos do Nascimento Osório, que compuseram a Banca de Qualificação e a Banca para Defesa da Dissertação;

As Secretárias do Programa Jacqueline Mesquita de Almeida e Tatiana Calheiros Lapas Leão, amigas e sempre solidárias;

A todos os professores que, de alguma maneira, marcaram essa trajetória da vida de forma positiva, fazendo com que meu conhecimento fosse “descoberto”;

O professor Doutor David Victor-Emmanuel Tauro, conhecedor das boas coisas da vida, em especial, o seu chá;

Os colegas de mestrado e, em especial, a um amigo que foi um presente em minha vida, (*In memoriam*) Roberto Tadeu da Silva Cambará.

E todas as pessoas com as quais tenho e tive contato.

A Faculdade de Amambaí (FIAMA);

A Professora Doutora Ively Monteiro;

A professora Mestre, Nanci de Jesus Albuquerque Pissini, Diretora Geral da FIAMA, um sonho de mulher, uma rara beleza humana, que não mediu esforços para que fosse possível a minha frequência no Mestrado, tendo em vista a sua incansável luta para conquistar novas condições acadêmicas, intelectuais e institucionais em Amambaí/MS.

Aos professores e amigos da FIAMA, que sempre me apoiaram e me incentivaram nos momentos difíceis dessa caminhada.

À professora e Diretora da Escola Estadual Coronel Felipe de Brum – Amambaí/MS, Algemira dos Santos Tobias, pela compreensão e apoio, estimulando-me a continuar estudando e pesquisando, em prol de uma educação de qualidade, e pelo incentivo e paciência, pelos dias de ausência em função do Mestrado.

Aos amigos fiéis e companheiros de jornada, na senda da vida e em especial: à amiga Margaritha I'Esta Martinez, dedicada, companheira que sempre me conduz para o caminho seguro. Agradeço-lhe por tudo e que sempre estejamos ligadas pela serenidade, harmonia e amizade.

Dirijo, a cada uma dessas pessoas, meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

Esta dissertação é decorrência do relatório da pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nesta, investigamos a gênese e os movimentos da Universidade ao longo da sua história, em busca do entendimento de como se deu a sua estruturação em torno de dois de seus possíveis modelos: o da construção da Inteligência da Sociedade e o da reprodução de profissionais para o mercado. Para tanto, o objetivo perseguido foi compreender, ao longo do processo histórico, como a sociedade burguesa deu origem à Universidade, para melhor explicar a função desta nos dias atuais e as alternativas para o Ensino Superior. Para isso, utilizou-se metodologia qualitativa, enfatizando a pesquisa bibliográfica e análises sobre as diversas abordagens dadas à temática do estudo, além de análise documental. O estudo mostrou que as transformações que acontecem de forma cada vez mais rápida e acelerada, em todas as dimensões, política, econômica, social e científica, provocam repercussões na organização da Universidade que, por seu caráter milenar e pelas suas funções de produção e disseminação do conhecimento, procura adaptar-se e, ao mesmo tempo, interferir nos vários aspectos desse processo, por meio da formação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade. Apesar da relevância de que se reveste a temática, ficou evidenciado que a preocupação de uma parcela da sociedade com a questão universitária brasileira levou à expansão exponencial do sistema de educação superior em detrimento do caráter de formação integral contido nos modelos de Universidades. As outras instituições voltadas para esse nível de ensino, embora atendam à demanda, traduzem melhor os anseios e expectativas de mobilidade social e de empreendimento lucrativos, acarretando diferenças entre Universidade e mero Ensino Superior.

Palavras-chave: Universidade; Sociedade; Ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation is consequence of the report of the research developed during the Master's Degree Course in the Master's Degree Program in Education, of the Federal University of Mato Grosso do Sul. In this, we investigate the Genesis and the movements of the University along their history, in search of the understanding of when she felt him to structure around two of their possible models: the construction of the Intelligence of the Society and the reproduction of the professionals to the market. For so much, the objective was to understand, along the historical process, as the bourgeois society she created the University, for better to explain the function of this in the current days and the alternatives for the higher education. For that, the qualitative methodology was used, giving emphasis to the bibliographical investigation, and analysis in the several approaches given to the topic of the study, beyond documental analysis. The study showed that the transformations that happen more fast and more accelerated, in all the dimensions, politics, economical, social and scientific, it causes repercussions in the organization of the University that, by its millenarian character and by its production functions and propagation of the knowledge, she tries to adapt and, at the same time, to interfere in the several aspects of this process, through the formation of the professionals, of the achievement of investigations and of its interaction with the society. In spite of the relevance that is covered the topic, it was evidenced that the concern of a portion of the society with the matter of the Brazilian academic took to the exponential expansion from the system of superior education in detriment of the character of the integral formation contained in the models of the Universities. The other institutions they are directed at this instruction level, although they help to the demand, they translate the yearnings and expectations of social mobility well and of profitable enterprise, carting differences not between the University and the Higher Education.

Keywords: University; Society; Higher Education.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	22
1.1 Entendimento da Metodologia	24
1.2 Pesquisa Bibliográfica.....	29
1.3 Técnicas da Pesquisa Bibliográfica.....	32
1.4 Análise do Texto – Discurso Textual	33
CAPÍTULO II - AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE UNIVERSIDADE	38
2.1 Universidade e Sociedade.....	43
2.1.1 Características Históricas do Renascimento e do Humanismo	46
2.2 Universidade e Profissionalização	50
CAPÍTULO III – CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	63
3.1 A Universidade e Sociedade Brasileira	67
3.2 Análise da Educação nas Constituições Brasileiras -1934-1968 e 1996....	94
3.3 A Universidade Brasileira e Profissionalização	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	128

INTRODUÇÃO

A Universidade é um dos maiores desafios do mundo atual, em especial do Brasil, nos contextos: econômico, político e cultural, tendo em vista as grandes transformações no que concerne à globalização dos mercados; a reestruturação produtiva efetivada no mundo do trabalho; a intensificação da ciência e da técnica como força produtiva e a revolução no campo da informação e das comunicações, exigindo cada vez mais atenção profunda e especial com a educação e a qualificação de seus cidadãos.

É importante lembrar que a educação é considerada função de uma “concepção de vida”, de homem e sociedade, refletindo, em cada época, por meio da filosofia predominante, que é determinada pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes classes e grupos de uma sociedade terão, respectivamente, concepções de mundo diferenciadas, principalmente no que tange a questões de ordem econômica e, conseqüentemente, sociais.

Neste sentido, é preciso entender melhor os contextos sócio-econômicos e políticos que permearam a trajetória da Universidade, com o intuito de contribuir para o entendimento da formação oferecida pela Educação Superior nos seus diversos momentos históricos. E é com esse propósito que realizamos este estudo, tendo como objetivo central levantar os dados históricos da Universidade, para uma análise e compreensão mais abrangente de como ela foi organizada, e o marco referencial para a pesquisa será a partir da Idade Média.

As Universidades brasileiras chegam ao século XXI envoltas em crise, cujo desenrolar significará um ponto de singularidade em sua história. O seu problema encontra-se em uma multiplicidade de dimensões, a saber: de ordem política, cultural, educacional, administrativa e organizacional, como já mencionado anteriormente.

A presente pesquisa visa mostrar uma abordagem histórica sobre - *A Gênese e os Movimentos da Universidade: da Construção da Inteligência da Sociedade à Reprodução de Profissionais para o Mercado*, com o intuito de reconstruir a história do objeto em estudo, englobando a totalidade que o constitui, e objetivando melhor compreensão de como os brasileiros foram, ao longo do tempo,

formando um conceito primeiramente de ensino superior e depois de universidade. Segundo Mazzoni (2001, p. 97),

Aquele, altamente imediatista, organizou-se pela união administrativa e jurídica de escolas superiores isoladas, sem um núcleo intelectual unificador; esta, influenciada pelo pensamento germânico do século XIX, foi sonhada como o reino das relações ético-sociais e sua finalidade, a busca da verdade científica e filosófica, em sua íntima vinculação com a dimensão social, isto é, a universidade deveria ser ao homem e, portanto, à nação, mas sem perder de vista a busca desinteressada da verdade.

Ao se propor um estudo a respeito das questões ligadas à Universidade, surge de imediato o exame entre as duas formas de instituição superior mencionada que se colocam como um desdobramento inevitável do tema original, que não se pode deixar de abranger, sob pena de limitar ou fragmentar a análise proposta desta pesquisa.

O propósito do estudo é situar a origem da Universidade a partir do Período Medieval, porque foi por intermédio de transformações da matriz herdada dos modelos medievais, que a Universidade, hoje, é a instituição à qual as sociedades modernas atribuem a tarefa de produzir, exercer um indispensável papel crítico e colocar em circulação o saber nas diferentes áreas da ciência, das humanas, das artes e da tecnologia.

Por meio da pesquisa foi possível entender como a sociedade brasileira, ao longo dos anos, formou o conceito de Universidade e, ao mesmo tempo, pretendeu-se analisar como se deu o seu desenvolvimento no Brasil e com quais propósitos. O que se pode antecipar é que a Universidade não teria se preservado como instituição social, se não tivesse respondido às demandas societárias nas diferentes fases de sua trajetória. Trindade (2001, p.171) cita que,

Neste sentido, os historiadores da universidade mencionam sucessivos padrões universitários: o medieval, o renascentista, o da reforma e da contra-reforma e o estatal que, a partir da segunda metade do século XIX, estabelece os fundamentos dos principais modelos de universidade contemporânea.

Com a Contra-Reforma, os países católicos ganharam novas instituições de educação: os colégios. Os jesuítas, seguidos de perto por outras congregações e ordens religiosas, criaram um modelo de instituição educacional destinada aos filhos

da classe burguesa. A Igreja Católica, por sua vez, começou a organizar de forma rigorosa a formação de sacerdotes, criando, para isso, os seminários.

É possível perceber que a Universidade Medieval foi dominada por um sistema ideológico rígido, tradicional, baseado fundamentalmente na teologia. Quando o pensamento aristotélico foi incorporado ao acervo cultural dominante, após uma ausência de muitos séculos, a semente do racionalismo ficou firmemente implantada na instituição medieval de ensino. O espírito crítico tinha que se desenvolver até assumir sua forma moderna no Renascimento.

De acordo com Thums (2003, p. 230):

Na Idade Média européia, o ensino foi ministrado praticamente na clandestinidade. Em todo esse período existiu um restrito número de escolas, em mosteiros e sedes episcopais, e nelas se educavam pouquíssimos alunos, dentro de um sistema de pensamento muito fechado, estático e dominado pela religião. Isso deu origem a uma casta letrada, que transmitia o saber quase que como segredo, conforme ocorria nas antigas civilizações do Oriente Médio. Raramente os alunos pertenciam à nobreza guerreira, para a qual as artes e as letras constituíam, na verdade, um adorno inútil. Em contrapartida, as escolas se destinavam a preparar sacerdotes para a igreja ou a instruir indivíduos para o reduzido corpo de funcionários imperiais, que recebeu considerável impulso quando Carlos Magno tentou restabelecer a unidade política européia.

A Idade Média começou assim que se arruinou o sistema político, econômico, social e cultural que havia unificado o mundo mediterrâneo e a Europa ocidental sob o domínio de Roma. Embora o cristianismo, já dominante no decadente Império Romano, tenha se imposto finalmente aos diversos povos bárbaros que dominaram a Europa, os mecanismos de transmissão de conhecimento foram interrompidos, em grande parte, ao se desorganizar a vida intelectual. Apenas a igreja, e dentro dela as ordens monásticas, conseguiram preservar a cultura do mundo antigo, ainda que de forma parcial e com significados e conteúdos frequentemente distorcidos. Boa parte da herança cultural greco-romana caiu no esquecimento ou desapareceu. Dessa maneira, perdeu-se o vínculo com a tradição cultural mais rica que, até então, a humanidade havia produzido.

Desde o início de sua expansão (Educação Universitária), o cristianismo tentou adequar sua concepção de mundo à que predominava no Império Romano, na ocasião de seu surgimento. Muitos autores adeptos da nova religião desenvolveram, na teoria e na prática, novas idéias educativas que buscavam moldar o homem

segundo a cosmovisão cristã. Contudo, a civilização greco-romana afundava irremediavelmente no obscurantismo medieval e, nessa fase histórica, não sobreviveu nenhum dos projetos educativos dos doutores da igreja.

Convém lembrar que a Universidade tem a função de mediadora do conhecimento para a sociedade, além do desenvolvimento dos demais aspectos da cultura, tais como, a arte, a ciência etc. Para que melhor possamos compreender a gênese da universidade, nomeamos alguns autores consultados e que têm ocupado lugar de destaque na sociedade: Trindade (2001), Fávero (1997; 2000), Mazzoni (2001), Noronha (1998), Brzezinski (1997), Morhy (2004), Catani e Oliveira (2002), Gentili (2002), dentre inúmeros outros, e que expressam suas preocupações e reflexões acerca do funcionamento e estrutura universitária. Estaremos, portanto, analisando suas obras e suas contribuições.

Refletindo sobre a problemática da implantação e regulamentação da Universidade, percebe-se que há um desafio coletivo posto à sociedade. Não há um desafio único a ser superado, ou um modelo único a ser implantado.

Em um primeiro momento, é preciso pensar a Universidade como um lugar eminente de ensino, da criação de conhecimentos, e entender que ela deve estar atenta ao sentido da pesquisa, quanto ao seu significado estrito como criação de novos conhecimentos à luz do acervo cultural estabelecido pela tradição. É razoável pensar-se numa relação dialética entre as duas idéias: a de pesquisa em si e a de Universidade com propósitos de promover a reflexão do acadêmico, visto que essas idéias não são separáveis, ao contrário, articulam-se e são co-determinantes.

A Universidade tem um papel preponderante no cenário histórico de um país, por ser uma instituição que reúne a capacidade de fazer a síntese histórica da sociedade e de provocar os homens para que criem vontades ou energias para a organização social. Dessa forma, educar, atualmente, mais do que acumular habilidade e informações, é aprimorar a consciência, e preparar as pessoas para responderem sobre seu destino e sobre o sentido de sua vida.

Mudanças de toda ordem e nível ocorrem sem que se tenha a possibilidade de assimilar criticamente a gênese e o sentido destas mudanças e os seus impactos sobre o conjunto da sociedade. Os indivíduos sentem-se como que ameaçados por tais alterações sociais, culturais, econômicas e políticas, vendo diminuída sua capacidade de enfrentar todas as questões daí provindas.

Em meio a esse turbilhão se encontra a Universidade. Todas as transformações ocorridas na sociedade como um todo estão necessariamente refletidas nessa instituição. Como centro de pesquisa, ela é responsável por bom número de investigações avançadas no âmbito da tecnociência, da filosofia, das artes, da literatura, das ciências humanas. No que diz respeito ao ensino, as questões não são menos urgentes. A transmissão dos conhecimentos elaborados encontra-se frente ao dilema do "que" e de "como" transmitir, tendo em vista o crescimento vertiginoso do acervo de novos conhecimentos, novas técnicas, novas teorias, enfim um volume cada vez mais fantástico de informações.

É razoável, também, entender a Universidade como uma coletividade: um grupo de indivíduos que, com suas capacidades, talentos e interesses, dedicam-se à criação, ao avanço e propagação do conhecimento, visando os melhores interesses da sociedade. Encontra-se, assim, a sempre ambígua relação entre o indivíduo e a sociedade. Nessa situação, os dois pólos se denominam "busca individual da verdade", de um lado, e "a promoção do bem comum", de outro, mas o que se coloca em questão, atualmente, pela correlação destes dois lados da mesma questão, é a tarefa que tradicionalmente vem sendo atribuída à Universidade.

A respeito disso, existem ainda hoje duas posições. Uma afirma, como prioridade, a investigação pura orientada para a verdade nos mais diversos ramos do conhecimento humano. Daí decorre o direito da Universidade em estabelecer, ela própria, o equilíbrio entre os diferentes tipos de pesquisa e entre a pesquisa e o ensino. O princípio que sustenta tal posição afirmativa de autonomia é manifesto na tradicional expressão "o amor da verdade", (*o amor veritatis*). Segundo tal posição, o bem comum decorre, como que por acréscimo, deste trabalho de pesquisa realizado por cada indivíduo na sua área de especialização. Tal concepção rejeita a idéia, aliás, qualificada de totalitária, de se tratar os indivíduos que se dedicam à pesquisa e ao ensino como meios a serem utilizados segundo as necessidades da coletividade. Ao contrário, sustentam que, ao coletivo, caberia a responsabilidade de propiciar o máximo desenvolvimento dos talentos e das potencialidades de todos os indivíduos que pertencem à Universidade.

A outra posição prioriza o aspecto relacionado aos interesses e necessidades do "bem comum" (o "amor mundi"). Todas as pesquisas realizadas seriam orientadas em função ao atendimento do "bem comum", assim como as condições de realização destas pesquisas definidas pela sociedade. Trata-se, em suma, das articulações entre a

denominada pesquisa pura e a pesquisa aplicada; a busca pessoal da verdade e as pesquisas que possibilitam atender às necessidades ou demandas da coletividade.

Houve uma época em que a Universidade era animada pela idéia de saber, isto é, pela idéia de um conhecimento verdadeiro. A verdade era, então, compreendida segundo o conceito tradicional de adequação entre o real e sua representação intelectual ou mental. Mesmo em Faculdades que eram orientadas essencialmente para a formação profissional (como Medicina e Direito), a tarefa a ser cumprida era a de estender o domínio do saber no campo considerado, e fornecer ao educando a bagagem de conhecimentos verdadeiros dos quais tinha necessidade para exercer adequadamente a profissão escolhida. Assim ocorria na Universidade medieval.

O resultado dessa trajetória traz o risco de a Universidade tornar-se "funcional", de ser totalmente absorvida nos mecanismos de produção e de vir a ser inteiramente dominada pelas instâncias controladoras desses mecanismos. Para entender melhor por que ocorre a crise na Universidade brasileira, vamos efetuar, de forma resumida, uma análise do Projeto neoliberal e a Reforma do Estado e sua implicação para a Universidade.

No caso brasileiro, constata-se a presença do projeto neoliberal desde o início dos anos de 1990, com o governo do presidente Fernando Collor de Mello. Com efeito, é com ele que se inicia o processo de abertura da economia ao mercado internacional via redução das barreiras alfandegárias. O programa de privatização e de desmonte do Estado faz parte da agenda Collor como pré-condição para o combate à inflação. Outras medidas foram tomadas no sentido de ampliar esse projeto neoliberal. Em seu governo, foi lançado o programa de reestruturação produtiva, enfatizando-se a gestão pela qualidade e pela produtividade.

O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso mantém a mesma agenda, ou seja, acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, bem como as relações entre capital e trabalho. Pode-se afirmar que tal agenda vai ao encontro das propostas neoliberais preconizadas pelo Consenso de Washington.¹

¹ Consultar a esse respeito: Teixeira (1996, p. 52) e Silva JR. e Sguissardi (1999, p. 78). O Consenso de Washington remonta a novembro de 1989, quando funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais como o FMI, Banco Mundial, BIRD se reuniram na capital dos Estados Unidos para fazer uma avaliação das reformas econômicas conhecidas como o Consenso de Washington. Suas propostas abrangeram dez áreas: 1. Disciplina fiscal; 2. Priorização dos gastos públicos; 3. Reforma tributária; 4. Liberalização financeira; 5. Regime cambial; 6. Liberalização comercial; 7. Investimento direto estrangeiro; 8. Privatização; 9. Desregulação; 10. Propriedade intelectual. Essas propostas podem ser resumidas em dois pontos básicos: a) redução do tamanho do Estado, e b) abertura da economia.

Tendo em vista o projeto neoliberal mencionado, merecem destaque os mecanismos criados por seus ajustes que são basicamente quatro:

- Desregulamentação das relações sociais.
- Privatização.
- Descentralização das atividades antes desempenhadas pelo Estado.
- Concentração dos mecanismos de controle.²

Verifica-se, por intermédio de Del Pino, que esses quatro mecanismos “[...] podem ser perfeitamente encontrados em pleno funcionamento não só nas sociedades em que o projeto neoliberal já se encontra em fase adiantada de implantação, mas também, de forma evidente, na sociedade brasileira” (1996, p. 79).

A desregulamentação implica a extinção dos direitos sociais expressos na Constituição Federal de 1988, que vai atingir a saúde, a educação e a previdência social. Para isso, está em curso a Reforma do Estado, implementada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso desde o seu primeiro mandato.

A privatização já atingiu, entre outros, a telefonia, a Companhia Vale do Rio Doce, a Embratel, a Companhia Siderúrgica Nacional, a Embraer, o Porto de Santos - Terminal.³ Um dos efeitos mais imediatos dessa política é a perda da capacidade do Estado de estabelecer políticas nesses setores. O Estado deixa de ser o agente regulador dessas políticas, restando apenas o *mercado*. (DEL PINO, 1996, p. 79, grifo nosso).

A descentralização consiste em transferir para outros setores, especialmente particulares, o que antes era desenvolvido pelo Estado. Por fim, *a concentração dos mecanismos de controle*. Neste mecanismo “[...] o Estado e as classes dirigentes não se atrevem a entregar ao mercado, pelo menos neste momento inicial, a regulação de certos procedimentos essenciais à implementação e à reprodução do ideário neoliberal.” (DEL PINO, 1996, p. 79). Exemplo desse mecanismo é a Lei nº. 9.131/95, que trata, nos sete parágrafos do artigo 3º e no artigo 4º, do exame nacional dos Cursos de graduação, pois o Ministério da Educação (MEC) controla as avaliações. Para garantir esse controle, o referido exame foi incorporado ao Decreto

² Baseei-me em Mauro Augusto Del Pino. Consultar Neoliberalismo, Crise e Educação. **Universidade e Sociedade**, n. 10, p. 75-81, jan. 1996.

³ Consultar a respeito Aloysio Biondi, 1999. **O Brasil Privatizado**: um balanço do desmonte do Estado.

nº. 3.860/01, o mais recente que regulamenta o ensino superior brasileiro (BRASIL, 1995).

O que se pode esperar do ajuste neoliberal em relação à Universidade? Para responder a essa questão, vale a pena citar Cardoso (1994, p. 24).

A política neoliberal para educação, ciência e tecnologia propõe redução drástica de recursos para o setor, privatização generalizada e acelerada, aplicação de ótica privada no funcionamento do setor público, *elitização e forte hierarquização do sistema escolar e de pesquisa*, redundando em sensível rebaixamento educacional e cultural fora dos poucos centros considerados e tratados como de excelência. Como a educação é para os neoliberais não um direito e sim um investimento que, portanto precisa ser avaliado pelo retorno que oferece, no sistema comum, não de excelência, as áreas avaliadas como de baixo retorno tendem a ser reduzidas e mesmo extintas. No geral, a educação se torna mais pragmática e mais técnica, *com redução do espaço e do tempo para o exercício da crítica e o aprofundamento das questões, afetando negativamente toda a produção do saber*. Na verdade, a quantidade e a qualidade da educação oferecida dependem das demandas, pressões e contra-pressões no mercado, por um lado (econômico) e do nível e do exercício efetivo da cidadania (político-ideológico), só que com a política neoliberal este tende a tornar-se muito restrito.⁴

Um dos mecanismos do ajuste neoliberal examinado anteriormente, do qual faz parte a Reforma do Estado, refere-se à desregulamentação das relações sociais. Esta condição implica todas as conseqüências apontadas para a educação, em geral, e para o ensino superior, em particular.

Além do mais, a descentralização, enquanto mecanismo de ajuste neoliberal, também deve ser considerada, por se constituir uma das metas da Reforma do Estado. A análise dos principais documentos referentes à Reforma do Estado, empreendida pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE, extinto em 1º de janeiro de 1998), e acompanhada de perto pelo Ministério da Educação, fornece pistas para o entendimento deste estudo.

Essa Reforma no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi comandada pelo MARE, conduzida na época, por Luiz Carlos Bresser Pereira (1996), explicação necessária, pois a Reforma tem a marca de sua concepção de Estado.

Para Bresser Pereira, o conceito Estado está relacionado ao aparelho de Estado, à organização estatal democrática e ao sistema legal que lhe dá constituição. A Reforma proposta é, pois, Reforma do Aparelho de Estado.

⁴ Reflexões sobre ética e construção do conhecimento (1994, p. 24-25, grifo meu).

Tomando-se por base as duas grandes metas da reforma do aparelho do Estado, a flexibilização e a descentralização, seria oportuno retomar os princípios condizentes com essas metas. Assim é que, em nome da flexibilização, estão postulados a eliminações do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para o exercício da docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários” e outros mecanismos já em vigor.

Outro ponto central, quanto à questão, no âmbito da Universidade brasileira, encaminha-se no sentido de aceitar e promover a diversificação das instituições, mediante a flexibilização do princípio constitucional da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

Por fim, nessa linha de raciocínio, um dos aspectos que merece ser destacado na proposta da Reforma do Aparelho do Estado, é o referente à administração pública gerencial, pois aqui vamos encontrar, como um de seus princípios, a flexibilização, categoria importante para o entendimento da *ruptura* do princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, incorporada ao mais recente Decreto que regulamenta o ensino superior, o de nº. 3.860/01 (BRASIL, 2001). A supressão do termo mencionado acima, nesse Decreto, pode ser considerada expressão da política educacional brasileira, apontada na introdução da presente pesquisa, do mecanismo “lento, gradual e seguro” na atual tipologia do ensino superior brasileiro no que concerne à organização acadêmica.

Por sua vez, é importante lembrar que os educandos advêm de meios socioculturais diferentes, e que são herdeiros de toda evolução filogenética e cultural a que estão submetidos. Além disto, eles possuem capacidades cognitivas diferentes de apreensão da realidade. Por conseguinte, a sala é plural e seus membros têm uma história singular e diversificada.

Assim, aprendizado e desenvolvimento também compõem uma rica teia dialética nos processos cognitivos e psicológicos do indivíduo, pois a escola almejada possui objetivos educacionais voltados para desenvolver as funções psicológicas e cognitivas de seus alunos. É necessário que esta, ao partir das potencialidades do aprendiz, permita o amadurecimento intelectual, e por meio do currículo acadêmico obtenham-se condições para desenvolver os conceitos necessários para a sociedade atual.

Todo conhecimento deriva de uma prática, de um contexto histórico concreto, e tanto este conhecimento como esta prática são manifestações sociais.

Dessa forma, a prática humana, a ação social concreta e histórica, possibilita uma reflexão, para a abstração teórica, nela baseada, que será base para as futuras ações transformadoras e as novas sínteses teóricas. Portanto, um processo ininterrupto de ações e sínteses sucessivas.

Acreditamos que se abre um período importante para a reflexão e o debate entre aqueles que persistem no caminho da transformação social na área da educação, desarmando velhos preconceitos, e produzindo patamares pelos quais a polêmica pode se estabelecer e levar às trocas e contribuições mútuas que só beneficiarão nossos propósitos educacionais.

A crise da Universidade se encontra na nova sociedade, pois ela oferece campos de atuação diversificada, e o grande problema é: qual a função ou valor atribuído à Universidade? Será que há preocupação com o conhecimento sistematizado? Ou o Ensino Superior, se preocupa apenas com fins lucrativos? Chega-se a uma possível conclusão: somente a Universidade, por meio do ensino e pesquisa, poderá contribuir efetivamente para o conhecimento sistematizado e não apenas funcional. Queremos que mais brasileiros tenham acesso à Universidade, mas queremos, sobretudo, que nossos acadêmicos tenham uma formação qualificada e comprometida com a construção de um país muito mais justo e menos desigual. Portanto, a Universidade encontra-se diante desse desafio. Não basta ampliar as oportunidades de acesso ao terceiro grau, é preciso zelar pela qualidade do ensino praticado, pelo conjunto do sistema de educação superior, para que não ocorra apenas uma fábrica de diplomas. Por isso, é importante desvendarmos, através da gênese da Universidade brasileira, a importância dos seus propósitos.

Neste contexto turbulento, a Universidade ainda não encontrou o seu caminho, sua identidade. Não se sabe bem para onde irá. Há até aqueles que acham que ela não sobreviverá. A resposta deve ser encontrada pela própria Instituição de Ensino Público. O que vem ocorrendo até agora é que ela permite que seu caminho seja traçado a partir de fora, isto é, pelo mercado profissional e não pela sociedade.

A educação não deve ser uma forma de as pessoas se perderem como sujeitos, mas de se encontrarem como tais. O estudo precisa agregar-se no restante da existência, nas demais dimensões do ser pessoa no mundo e com os outros, na dimensão social, ecológica, moral e estética da vida. O estudo não precisa apenas juntar conhecimentos e ensinar habilidades úteis profissionalmente, mas principalmente ajudar a pensar mais claramente, a sentir mais profundamente e a agir

mais humanamente. A Universidade deve questionar-se a respeito do tipo de visão humana e social que está na base de seu trabalho educacional, não pode ser concebida apenas como ferramenta para alcançar objetivos ligados ao útil e lucrativo. Não se pode negar, é claro, que esta dimensão é importante. Mas, deve, também, ter um sentido em si, na medida em que é constituinte da pessoa humana que dele participa, e que define sua base subjetiva, intersubjetiva e cultural a partir da qual estabelece suas relações com o meio, com os outros seres humanos e, não em último lugar, consigo mesmo. A vivência acadêmica deve propiciar a constituição de um núcleo no qual o acadêmico e o futuro profissional se basearão para a reflexão crítica do mundo em que vive.

Compete à Universidade propiciar, aos que passam por ela, uma visão ampla, globalizante e crítica da realidade para que, então, estes cidadãos possam refletir e formular suas próprias hipóteses e princípios orientadores de sua prática profissional e social; cabe-lhe, para tanto, rever seu formalismo doutrinal, segmentado e estanque, como se ciência e profissão estivessem desvinculadas de uma visão de mundo e de sociedade. Ela deve ensinar a desconfiar de ciência que se diz isenta de qualquer ética e moral. Basta lançarmos um rápido olhar para constataremos que elas não apenas estão relacionadas com a realidade social, mas dela são decorrentes. Ciência e profissão não devem ser vistas como entidades neutras e isoladas do todo social.

Não se trata de acumular conhecimentos e adquirir habilidades profissionais de um lado e juntar-lhes, de outro, uma formação preocupada com o social. São impulsos que devem nascer e desenvolver juntos como duas faces de uma mesma moeda: ciência e profissão devem estar imbuídas de um sentido social.

Embora o conceito já esteja muito desgastado, parece-me, ainda, relevante dizer que a Universidade deve contribuir para formar seres humanos, capazes de refletir criticamente tanto sobre a ciência e suas técnicas quanto sobre sua relação e sentido na sociedade.

Este relatório da pesquisa está organizado da seguinte forma: o primeiro capítulo trata dos **Procedimentos Metodológicos**, explicitando-se os caminhos percorridos para efetuar o estudo sobre a gênese da Universidade e seus movimentos através dos tempos, tanto no âmbito da vida pública quanto privada; no segundo capítulo, temos uma abordagem sobre: **As Concepções Históricas de Universidade**, mostrando através da história os sinais de construção da Universidade, começando

pela Antigüidade Clássica até chegar aos tempos atuais; este capítulo se subdivide em Universidade e Sociedade, para, em seguida, conceituar a Universidade Medieval, passando pelas Características Históricas do Renascimento e do Humanismo, para melhor entendermos essa Instituição; o terceiro capítulo é o estudo das **Concepções Históricas da Universidade Brasileira** através da Universidade e Sociedade brasileira, possibilitando o entendimento das mudanças ocorridas, para que melhor possamos considerar as concepções de Universidade que temos e a que queremos, levando-nos a uma análise da Educação nas Constituições Brasileiras e os aspectos políticos e econômicos que permearam esta trajetória histórica; em seguida, temos as **Considerações Finais** e as referências bibliográficas.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: A TRAJETÓRIA PERCORRIDA

Este capítulo trata dos procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Nele explicitamos os caminhos percorridos para efetuar o estudo sobre a gênese da Universidade e seus movimentos através dos tempos, tanto no âmbito da vida pública quanto privada, fazendo parte da sociedade brasileira como um todo. Este estudo tem por objetivo estudar o surgimento da Universidade, buscando, também, avaliar o significado e o impacto que teve a instituição no panorama educacional brasileiro, a partir do período medieval até o momento atual.

Esta é uma pesquisa cuja abordagem busca investigar as relações da Universidade com as diretrizes – L.D.B (Lei n.º 5.540/68 e 9.394/96)⁵, que normalizam a Instituição, e os contextos sociais presentes na realidade, materializadas a partir de determinantes históricos, políticos, econômicos, sociais e ou culturais. Privilegio a categoria da contradição, como aquela capaz de desvendar o real que, na maioria das vezes, oculta interesses diversos, acarretando a alienação.

As categorias para a análise foram se impondo à medida que o tema UNIVERSIDADE foi se desenvolvendo, ou seja, Estado, políticas sociais, cotidiano, liberdade e os movimentos sociais são conceitos que permeiam esta reflexão.

Este é um trabalho de caráter bibliográfico, e nele foram efetuadas diversas análises e pontos de vista sobre a temática, utilizamos vários autores para sintetizar o tema e, ao mesmo tempo, buscamos, com esse método, subsídio teórico para a reflexão destas questões atuais e inquietantes, tais como: Qual a concepção de Universidade preconizada pela sociedade ao longo da história e pela L.D.B. (Lei 5540/68 e 9.394/96). As contradições da legislação ocorrem no capítulo relativo ao ensino superior, o artigo 45 da Lei 9.394/68, (*apud* BRASIL, 1997), por exemplo,

⁵ Estabelece, dentre outras categorias, as de Estado e Sociedade Civil, trabalho e qualificação, cidadania, prática social, liberdade e ideal de solidariedade humana, como fundamentos das novas diretrizes e bases da educação nacional (LDB, 1990).

apresenta uma das alterações substanciais em relação à lei anterior, ao preconizar que “[...] a educação superior será ministrada em instituições de Ensino Superior público ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. Na Lei 5.540/68, deveria fazer-se por intermédio das Universidades, prioritária e excepcionalmente, por estabelecimentos isolados, por meio da atual LDB, passa a ter uma nova versão, porque obedece à flexibilização e à diversificação, princípios defendidos pelo Banco Mundial, abrindo com isso as portas para a proliferação de várias modalidades de ensino superior.

Organizar este trabalho e refletir sobre o tema foi possível graças a diálogo estabelecido com os autores a partir de suas obras. Esta investigação iniciou-se a partir da temática acerca da Universidade, porém outras questões foram surgindo e sendo adicionadas ao contexto, pois, numa postura dialética, concretiza-se a totalidade⁶, na medida em que se consegue destacar as relações da globalidade. Segundo Debrey (2003, p. 31), “A globalização impõe os novos mecanismos da redução das funções do Estado e da abertura comercial e financeira da economia, ou seja, os caminhos da integração da competitividade”.

As contradições foram levantadas a partir da postura do desenvolvimento histórico, das políticas sociais desenvolvidas pelas quais as ações humanas individuais e coletivas crescem. Hegel dizia que a verdade é o todo e que, se não enxergamos o todo, podemos atribuir valores exagerados a verdades limitadas, prejudicando a compreensão de uma verdade mais geral. Essa visão é sempre provisória, nunca alcança uma etapa definitiva e acabada, caso contrário a dialética estaria negando a si própria.

É fundamental enxergar o todo. Mas nunca temos certeza que estamos trabalhando com a totalidade correta. Todavia, a teoria fornece indicações: a teoria dialética alerta nossa atenção para as sínteses, identificando as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o “tecido” de cada totalidade. Sendo que a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. Enfim, o método dialético nos incita a revermos o passado, à luz do que está acontecendo no presente, ele questiona o presente em nome do futuro, o que está sendo em nome do que “ainda não é”.

⁶ Segundo Debrey (2003, p. 27) “O conceito de totalidade apresenta implicitamente as categorias metodológicas básicas do método dialético. Sobre a questão das categorias, vale ressaltar que a práxis constitui uma unidade orgânica e indissociável da teoria, para distinguir-se das dimensões lineares e mecanicistas”.

O objetivo da formação universitária não deveria ser a reprodução dos privilégios de classe (reduzindo o diploma da universidade pública a um símbolo de status), nem a qualificação de uma massa de trabalhadores para o mercado de trabalho (uma visão populista e enganosa que subtrai da Universidade o seu papel transformador).

1.1 Entendimento da metodologia

Para entender o que é metodologia científica, procuramos, primeiramente, conceituar método, metodologia, ciência e pesquisa. Método, na antiga Grécia, *methodos* (“*metha*” + “*odon*”), significava o caminho para chegar a um fim, e se caracteriza como um conjunto de etapas, ordenadamente dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência, ou para alcançar determinado fim.

O método e os procedimentos técnicos são elementos indissociáveis em todo o processo de investigação desencadeado com a pesquisa. Pádua (2000, p. 37) entende o método como a “[...] teoria explicativa, abarcando o conjunto dos caminhos percorridos pelas ciências para a produção dos seus conhecimentos”. Para Lakatos e Marconi (1992, p. 39), o método se caracteriza por uma abordagem mais ampla, em nível de abstração mais elevado, dos fenômenos da natureza e da sociedade.

A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem da realidade e o conjunto de técnicas que possibilitam delinear a realidade. Nesse sentido, teoria e metodologia caminham juntas. Gonçalves (2001, p. 41), acredita que a “[...] a questão metodológica é ampla e indica um processo de construção, um movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social”. No registro metodológico evidencia-se a postura epistemológica do pesquisador, deixando pistas de como está concebendo o sujeito e o objeto de pesquisa.

Visando manter coerência com a matriz teórica que alicerça esta pesquisa, estabelecemos os instrumentos básicos para o levantamento dos dados, fundamentados, numa abordagem do materialismo histórico e dialético.

Assim, a base material ou econômica constitui a “infra-estrutura” da sociedade, que exerce influência direta na “superestrutura”, ou seja, nas instituições

jurídicas, políticas (as leis, o Estado) e ideológicas (as artes, a religião, a moral) da época. Segundo Marx (1983), a base material é formada por forças produtivas (que são as ferramentas, as máquinas, as técnicas, tudo aquilo que permite a produção) e por relações de produção (relações entre os que são proprietários dos meios de produção as terras, as matérias primas, as máquinas - e aqueles que possuem apenas a força de trabalho).

Todas as outras relações que os homens estabelecem entre si dependem dessas relações para a produção da vida, não sob uma forma de dependência mecânica, direta e determinante, mas sob forma de um condicionamento social determinado pelas relações de produção da época. Aqui, a abordagem materialista tem o propósito de garantir explicitação para a relação entre as forças antagônicas nos períodos históricos e suas influências na Universidade.

Como é possível a aplicação do materialismo histórico? Marx utilizou o método dialético para explicar as mudanças importantes ocorridas na história da humanidade através dos tempos. Ao estudar determinado fato histórico, ele procurava seus elementos contraditórios, buscando encontrar aquele elemento responsável pela sua transformação num novo fato, dando continuidade ao processo histórico. É com esse propósito que um mecanismo de pesquisa se faz necessário nesse estudo.

Ou seja, dividiu-se a história em períodos, conforme a organização do trabalho humano e quem se beneficia dele. Marx desenvolveu uma concepção materialista da História, afirmando que o modo pelo qual a produção material de uma sociedade é realizada constitui o fator determinante da organização política e das representações intelectuais de uma época. A realidade não é estática, mas dialética e está em transformação pelas suas contradições internas.

No processo histórico, essas contradições são geradas pelas lutas entre as diferentes classes sociais. Ao chamar a atenção para a sociedade como um todo, para sua organização em classes, para o condicionamento dos indivíduos pela classe a que pertencem, esses autores também exercem uma influência decisiva nas formas posteriores de se escrever a história. A evolução de um modo de produção para o outro ocorreu a partir do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais predominantes em cada período. O movimento da História possui, então, base material e econômica, e obedece a um movimento dialético.

Dessa forma, o procedimento histórico desta pesquisa visa estabelecer as diversas determinações entre as concepções de Universidade e as necessidades de profissionalização ou não, levando em consideração o contexto histórico.

O que afirma o Materialismo Dialético? A dialética marxista postula que as leis do pensamento correspondem às leis da realidade. A dialética não é só pensamento: é pensamento e realidade a um só tempo. A contradição dialética não é apenas contradição externa, mas unidade das contradições, identidade, ou seja,

[...] a dialética é ciência que mostra como as contradições podem ser concretamente idênticas, como passam uma na outra, mostrando também porque a razão não deve tomar essas contradições como coisas mortas, petrificadas, mas como coisas vivas, móveis, lutando uma contra a outra em e através de sua luta. (LEFEBVRE, 1995, p. 192).

Os momentos contraditórios são situados na história com sua parcela de verdade, mas também de erro; não se misturam, todavia, o conteúdo, considerado como unilateral é recaptado e elevado em nível superior. A dinâmica TESE + ANTITESE = SÍNTESE expressa a contundência deste ensinamento, afirmando que tudo é fruto da luta de idéias e forças, e que, na sua oposição, geram a realidade concreta que, uma vez sendo síntese da disputa, torna-se novamente tese, que já carrega consigo o seu oposto - a antítese, que, numa nova luta de um ciclo infinito, gerará o novo, ou seja, a nova síntese.

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade através da história, isto é, diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. E, para o pensamento marxista, esta materialidade histórica pode ser compreendida a partir das análises empreendidas sobre uma categoria considerada central: o trabalho. E por que o trabalho?

É preciso considerar, primeiramente, que o conceito de trabalho em Marx não se esgota no conceito cotidiano de trabalho, ou seja, na concepção do senso comum que se aproxima da idéia de ocupação, tarefa, uma concepção puramente econômica. Ele é uma categoria central nas relações sociais, tal qual o pensamento marxista o entende e é a forma mais ampla possível de se pensá-lo. Nas análises marxistas acerca desta questão, de caráter mais filosófico do que econômico, encontramos que o trabalho é central nas relações dos homens com a natureza e com

os outros homens porque esta é sua atividade vital. Isto quer dizer que, se o caráter de uma espécie se define pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade vital, essencial nos homens, é o trabalho — “[...] a atividade pela qual ele garante sua sobrevivência e por meio da qual a humanidade conseguiu produzir e reproduzir a vida humana” (MARX, 1983, p. 88).

Conclui-se, então, que o trabalho é categoria central de análise da materialidade histórica dos homens porque é a forma mais simples, mais objetiva, que eles desenvolveram para se organizarem em sociedade. A base dessas relações sociais são as relações sociais de produção e suas formas organizativas.

Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, dessa forma, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se, como atividade essencial e vital, traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação.

Este movimento contraditório humanização/alienação interessa muito à educação. Parece que esta questão é fundamental para a organização do processo educacional. A educação estará, em suas várias dimensões, “a serviço” da humanização ou da alienação? Esta pergunta precisa ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente. Há, sim, possibilidade de estar escondida, camuflada, não pensada, mas estará sempre presente. O conhecimento, como instrumento particular do processo educacional, pode ser tratado de forma a contribuir ou a negar o processo de humanização. Neste sentido, pensemos sobre o que é a educação: “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1987, p. 24).

A humanidade, produzida histórica e coletivamente pelos homens, diz respeito ao conjunto de instrumentos (objetos, idéias, conhecimento, tecnologia, etc.) com os quais o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros homens para promover a sobrevivência, essa forma de produzir a humanidade chama-se trabalho, portanto essa centralidade nas relações sociais diz respeito também à educação.

Muitos autores vêm discutindo as relações entre trabalho e educação, inspirados, sobretudo e, pelos escritos de Antônio Gramsci, importante marxista

italiano que viveu entre 1891 e 1926 (FRIGOTTO, 1984, 1995; MANACORDA, 1995; ARROYO, 1990; ENGUITA, 1989; NOSELLA, 1992, entre outros). Estes autores apontam que, para que a educação seja um instrumento do processo de humanização, o trabalho deve aparecer como princípio educativo. Isto quer dizer que a educação não pode voltar-se para o trabalho de forma a responder às necessidades adaptativas, funcionais, de treinamento e domesticação do trabalhador, exigidas em diferentes graus, pelo mundo do trabalho na sociedade moderna, mas, sim, que ela possa ter uma preocupação mais ampla. Analisar o processo educacional, a partir de reflexões empírico-teóricas para compreendê-lo em sua concretude, significa refletir sobre as contradições da organização do trabalho em nossa sociedade, sobre as possibilidades de superação de suas condições adversas, e empreender, no interior do processo educativo, ações que contribuam para a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

Considerando que os homens se caracterizam por um permanente *vir a ser*, a relação entre os homens não está dada, mas precisa ser construída (*vir a ser*) material (trabalho social) e historicamente (organização social do trabalho). O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada).

É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, entretanto o que se destaca é a contribuição do Método à educação. O processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tendo que contribuir para a formação de homens plenos, ou seja, “humanos”.

Assim, nesta pesquisa, a dialética tem a função de informar cada período como síntese das contradições anteriores, para que melhor se possa entender o processo de constituição da Universidade brasileira. Com essa visão, centramo-nos, num primeiro momento, na busca de informações para o nosso estudo através da história da Universidade tendo como base um referencial bibliográfico.

1.2 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa é compreendida como um processo investigativo que busca a compreensão de fenômenos ou problemas naturais, econômicos, políticos e sociais, visando sua superação e a produção de novos conhecimentos para o bem-estar do homem. Nesta perspectiva, Chizzotti (1991, p. 11) explica que a pesquisa é o meio pelo qual se investiga o homem e o próprio mundo em que habita, e tem como finalidade básica “[...] transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e idéias”.

A pesquisa bibliográfica é aquela que procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas, pela qual se faz necessário à identificação de obras que estejam e tenham uma relevância para o desenvolvimento descritivo e sua posterior consideração final.

A utilização do materialismo histórico ocorre pelo fato de ser uma abordagem metodológica ao estudo da sociedade, da economia e da história e foi pela primeira vez elaborada por Karl Marx (1818-1883). O materialismo histórico, na qualidade de sistema explanatório, foi expandido e refinado por estudos acadêmicos desde a morte de Marx.

Na teoria marxista, o materialismo histórico pretende explicar a história das sociedades humanas, em todas as épocas, por meio de fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. A sociedade é comparada a um edifício e sua infra-estrutura e suas fundações seriam representadas pelas forças econômicas, enquanto, o edifício em si, a superestrutura, representaria as idéias, costumes, instituições (políticas, religiosas, jurídicas, etc). Nesse contexto, Marx, na obra *A Miséria da filosofia* (1974, p. 158), estabelecendo polêmica com Proudhon, escreveu:

As relações sociais são inteiramente interligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens modificam o seu modo de produção, a maneira de ganhar a vida, modificam todas as relações sociais. O moinho a braço vos dará a sociedade com o suserano; o moinho a vapor, a sociedade com o capitalismo industrial.

Tal afirmação defende rigoroso determinismo econômico em todas as sociedades humanas, foi estabelecida por Marx e Engels dentro de permanente clima de polêmicas que eles mantiveram com seus opositores, e atenuada com a afirmativa

de que existe constante interação e interdependência entre os dois níveis que compõem a estrutura social: da mesma maneira pela qual a infra-estrutura atua sobre a superestrutura, sobre os reflexos desta, embora, em última instância, sejam os fatores econômicos as condições finalmente determinantes.

Pretendendo caracterizar não apenas uma visão econômica da história, mas, também, uma visão histórica da economia, a teoria marxista procura explicar a evolução das relações econômicas nas sociedades humanas ao longo do processo histórico. Haveria, segundo a concepção marxista, permanente dialética das forças entre poderosos e fracos, opressores e oprimidos; a história da humanidade seria constituída por uma permanente luta de classes, como deixa bem claro, a primeira frase do primeiro capítulo do O Manifesto Comunista: A história de toda sociedade passada é a história da luta de classes.

Classes essas que, para Marx e Engels (1997), se constituem nos produtos das relações econômicas de sua época. Assim apesar das diversidades aparentes, escravidão, servidão e capitalismo seriam essencialmente etapas sucessivas de um processo único. A base da sociedade é a produção econômica e sobre esta base econômica se ergue uma superestrutura, um estado, e suas idéias econômicas, sociais, políticas, morais, filosóficas e artísticas. Marx queria a inversão da pirâmide social, ou seja, pondo no poder a maioria, os proletários, que seria a única força capaz de destruir a sociedade capitalista e construir uma nova sociedade, a socialista.

Para Marx, os trabalhadores estariam dominados pela ideologia da classe dominante, ou seja, as idéias que eles têm do mundo e da sociedade seriam as mesmas idéias que a burguesia espalha. O capitalismo seria atingido por crises econômicas porque ele se tornou o impedimento para o desenvolvimento das forças produtivas.

Seria um absurdo que a humanidade inteira se dedicasse a trabalhar e a produzir subordinada a um punhado de grandes empresários. A economia do futuro, que associaria todos os homens e povos do planeta, só poderia ser uma produção controlada por todos. Para Marx, quanto mais o mundo se unifica economicamente mais ele necessita de socialismo.

Não basta existir uma crise econômica para que haja uma revolução. O que é decisivo se constitui nas ações das classes sociais, porque, para Marx e Engels, em todas as sociedades em que a propriedade é privada existem lutas de classes (senhores *versus* escravos, nobres feudais *versus* servos, burgueses *versus*

proletariados). A luta do proletariado no capitalismo não deveria se limitar à luta dos sindicatos por melhores salários e condições de vida. Ela deveria também ser a luta ideológica para que o socialismo fosse conhecido pelos trabalhadores e assumido como luta política pela tomada do poder.

Marx tentou demonstrar que no capitalismo sempre haveria injustiça social, e que o único jeito de uma pessoa ficar rica e ampliar sua fortuna seria explorando os trabalhadores, ou seja, o capitalismo, de acordo com Marx, é selvagem, pois o operário produz mais para o seu patrão do que o seu próprio custo para a sociedade, e o capitalismo se apresenta necessariamente como um regime econômico de exploração, sendo a mais-valia a lei fundamental do sistema.

A mais-valia é a diferença entre o preço pelo qual o empresário compra a força de trabalho (seis horas) e o preço pelo qual ele vende o resultado (dez horas, por exemplo). Desse modo, quanto menor o preço pago ao operário e quanto maior a duração da jornada de trabalho, tanto maior o lucro empresarial.

No capitalismo moderno, com a redução progressiva da jornada de trabalho, o lucro empresarial seria sustentado através do que se denomina mais-valia relativa (em oposição à primeira forma, chamada mais-valia absoluta), que consiste em aumentar a produtividade do trabalho, pela racionalização e aperfeiçoamento tecnológico, mas, ainda assim, não deixa de ser o sistema semi-escravista, pois "o operário cada vez se empobrece mais quando produz mais riquezas", o que faz com que ele "[...] se torne uma mercadoria mais vil do que as mercadorias por ele criadas".

Assim, quanto mais o mundo das coisas aumenta de valor, mais o mundo dos homens se desvaloriza. Ocorre, então, a alienação, já que todo trabalho é alienado, na medida em que se manifesta como produção de um objeto que é alheio ao sujeito criador. O raciocínio de Marx é muito simples: ao criar algo fora de si, o operário se nega no objeto criado. Por isso, o trabalho que é alienado (porque cria algo alheio ao sujeito criador) permanece alienado até que o valor nele incorporado pela força de trabalho seja apropriado integralmente pelo trabalhador.

Em outras palavras, a produção representa uma negação, já que o objeto se opõe ao sujeito e o nega na medida em que o pressupõe e até o define. Ou seja, a partir do momento que o sujeito-produtor dá valor ao que produziu, ele já não está mais alienado.

Através do valor que este método possui é que nos propusemos adotá-lo nesta pesquisa, e, também, para entendermos os aspectos sociais que a sociedade possui de sua história. O materialismo histórico aplica os princípios da dialética (como as coisas mudam) e do materialismo à sociedade e à história, ou seja, a história não é uma coleção de casualidades ou de intervenções divinas em acontecimentos humanos, mas um processo regido por leis, e a ciência da sociedade é a determinação de tais leis de forma a poder utilizá-las no trabalho revolucionário.

Karl Marx determinou que a base do entendimento da sociedade estivesse na forma que elas se organizam para satisfazer suas necessidades materiais. Esta organização social, por sua vez, é determinada pelas forças produtivas disponíveis – a tecnologia, o conhecimento e a organização – em um dado período. Cada avanço qualitativo da tecnologia define um período, ou um estágio da história humana. Esses períodos têm formas conseqüentemente distintas nas relações sociais e produtivas. Marx reconheceu que as forças produtivas correm à frente das relativamente estáticas relações de produção (o relacionamento de indivíduos ou grupos de pessoas entre si no processo de produção), estabelecendo a base para a transformação da sociedade.

1.3 Técnicas da pesquisa bibliográfica

Como técnicas ou instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise descritiva a partir do Período Medieval até os dias atuais, transitando pelas principais constituições brasileiras e percorrendo os acontecimentos históricos no Brasil.

Partimos do pressuposto de que a transformação da Universidade alterou-se desde o seu surgimento (a partir da Idade Média) e ao longo de sua trajetória sofre as influências dos contextos da sociedade, seja no campo econômico, político ou ambos. Temos, assim, como exemplo, a relação hegemônica do modelo norte-americano de Universidade, que influenciou na implantação da Reforma Universitária de 1968 no Brasil. Este novo modelo substituiu os modelos clássicos alemães e franceses de Universidade, que exerceram forte influência sobre a USP e sobre a UFRJ, até a década de 1960⁷.

⁷ Acerca da influência dos modelos francês e alemão de universidade sobre a UFRJ e sobre a USP, de suas respectivas fundações até a década de 60, consultar: PAULA, Maria de Fátima Costa de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da *intelligentia* universitária**: casos USP e UFRJ. Tese (Doutorado) - São Paulo: USP: FFLCH, 1998, parte I.

1.4 Análise do Texto – Discurso Textual

Este tópico visa comunicar como nos orientamos para a discussão das formas discursivas enquanto processo de análise cultural, política e social na textualidade. Partindo do princípio de que toda significação discursiva é um gesto semântico, implicando sentidos históricos, sócio-culturais e políticos, mas que nem sempre são claramente expressos, mas processados como relações de forças histórico-sociais.

De acordo com o pensamento de Bakhtin (1978) revelado em suas obras, tem uma unidade garantida pela centralidade da linguagem, cujo método de análise é a dialética. Esses dados nos reportam para o dialogismo que é o conceito que permeia toda a sua obra. É o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda a vida da linguagem, em qualquer campo, está impregnada de relações dialógicas. A concepção dialógica contém a idéia de relatividade da autoria “individual”⁸ e conseqüentemente o destaque do caráter coletivo, social da produção de idéias e textos.

Em linguagem Bakhtiniana, a noção do eu nunca é individual, mas social. Nos seus escritos, Bakhtin aborda os processos de formação do eu mediante três categorias: o eu-para-mim, o eu-para-os-outros, o outro-para-mim. Da formulação dessa tríade, pode-se observar sua inquietude frente a algumas questões: como o eu estabelece sua relação com o mundo? Existe um antagonismo entre o sujeito e o objeto? "Para ele, não há um mundo dado ao qual o sujeito possa se opor. É o próprio mundo externo que se torna determinado e concreto para o sujeito que com ele se relaciona" (FREITAS, 1996, p. 125).

Considerando-se, então, as condições históricas da L.D.B. de 1968, materializa-se todo um período marcado pelo movimento das classes sociais da sociedade que se via diante do crescimento das cidades, decorrente do aumento da imigração européia, do início da industrialização e da melhora da infra-estrutura urbana.

As superestruturas dotadas de um caráter convencional que lhes permitem ser reconhecidas pela maioria dos componentes de dada comunidade constituem-se modalidade textual, cuja macroestrutura é o conteúdo do texto. Um mesmo tema

⁸ No sentido de que um determinado grupo = individual, trabalhando para o coletivo = sociedade.

global (macroestrutural), ou seja, o adultério, pode se manifestar em diferentes formas textuais, como, por exemplo, na literatura, num inquérito policial, num sermão religioso, etc., assumindo uma forma peculiar. Para se distinguir as formas textuais, existem esquemas globais peculiares que caracterizam os textos e determinam a sua ordem e a coordenação de suas partes.

Esse tipo de texto serve para processar nossa comunicação cotidiana ou pode assumir as formas mais complexas como as legislações, normalizações e diretrizes educacionais. As estruturas narrativas apresentam as seguintes características fundamentais: de ordem semântica pelas quais a narrativa refere-se a ações de pessoas, as quais se subordinam às descrições de circunstâncias, de objetos ou ainda de outros acontecimentos históricos.

A complicação é uma categoria, pois um acontecimento ou fato ocupa um amplo fragmento do texto e não apenas uma única oração/enunciado. Isso equivale a dizer que existe uma parte do texto que tem a função de expressar a complicação em uma seqüência de ações ou fatos. Ocorrem também os aspectos da Ideologia, materialismo dialético e historicidade.

Esses três elementos fazem parte, há algum tempo, do referencial teórico da Análise do Discurso ou análise textual, da linha francesa, iniciada com Pêcheux. Os problemas da teoria do discurso são ordenados em três características. Primeiro, diz respeito ao status da teoria do discurso enquanto teoria da verdade, na segunda, à sua aplicabilidade e, na terceira, à fundamentação da teoria do discurso.

A teoria do discurso, enquanto modelo de teoria da argumentação, é, em contrapartida, caracterizada pela possibilidade das convicções, assim como os interesses dos indivíduos modificam-se por causa de argumentos apresentados ao longo de um determinado regulamento/regra. Discursos podem ser ideais em alguns ou em todos os aspectos. O discurso ideal é definido como o discurso que procura responder a uma questão prática sob as condições de tempo ilimitado. O conceito de um discurso ideal acarreta vários problemas, os quatro mais importantes são os problemas de construção, consenso, critério e adequação.

O problema da construção resulta do fato de que a teoria do discurso trabalha com pessoas reais, efetivamente existentes, na qualidade de participantes, em particular as universidades e o contexto da sociedade em cada período histórico e geográfico. Um prolongamento da participação por tempo ilimitado faz com que os participantes reais, efetivamente existentes, tornem-se participantes parcialmente

ideais ou construídos. Esta não é a única idealização. O conceito de um discurso ideal em todos os aspectos pressupõe que seus participantes satisfaçam completamente todas as regras do discurso, isto é, que se consiga, não importa em que tempo, capacidade e disponibilidade para a troca de papéis.

Sobre o segundo problema, o do consenso, surge o questionamento para a identificação de um discurso ideal, se ele leva a um consenso em toda a sua questão prática. Tal consenso não decorre logicamente da verificação de que as condições do discurso ideal se encontram preenchidas. O consenso, em determinada questão normativa, é um assunto substancial. Quanto a isto, as condições colocadas acima têm caráter apenas formal. Por isso, uma garantia para obtenção de consenso em toda e qualquer questão só poderia ser aceita se baseada na premissa empírica de que o preenchimento das condições do discurso ideal faria desaparecer todas as diferenças de opinião em questões práticas. As questões resultantes dessas diferenças geram outro problema, o da adequação, seja em nível social, cultural ou histórico.

O processo de enunciação das narrativas constrói-se pela criação de uma expectativa, seguida da criação de um conflito que instaura uma nova situação inesperada, dando uma nova direção à narrativa. Fato que se constata diante das legislações educacionais. A criação da expectativa tem a função de envolver a educação e o educador no mesmo universo de acontecimentos e estabelecer um vínculo entre eles por meio de interesses.

O conceito básico para a Análise do Discurso é o das condições de produção. Essas condições de produção caracterizam o discurso, e o constituem como objeto de análise. Pode-se dizer que, pela consideração fundamental das condições de produção na AD – Análise do Discurso -, não é o sujeito (locutor) que se apropria da linguagem, mas há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletida a ilusão do sujeito, isto é, sua interpelação feita pela ideologia. É nesse jogo do lugar social e dos sentidos estabelecidos que se encontra representada a determinação histórico-social do discurso.

De acordo com Orlandi (1996, p. 78):

[...] não basta dizer que a função fundamental não é apenas informar, acrescentando-se que não é apenas comunicação, ou apenas a persuasão. É também o reconhecimento pelo confronto ideológico. É, pelo menos, tudo isso. E o mistério da linguagem talvez esteja em ser fundamentalmente isso e não propriamente nenhuma coisa.

Ao analisarmos a L.D.B. (9394/96), percebemos que decorre um distanciamento entre a teoria da legislação e a prática efetivada pela instituição e o governo federal, mas com relevância do aspecto social, político e econômico, e entre o que se espera da Universidade e o que resulta dela para a sociedade.

Verifica-se, ainda, que a Universidade já possui algumas preocupações internas no sentido de que ocorra uma operacionalização da Instituição Superior que atenda aos aspectos sociais da comunidade externa. O conhecimento universitário não pode se tornar apenas moeda de troca e instrumento para a aquisição de fortunas.

A trajetória da Universidade sofre uma modelagem em função da discussão entre as normas estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - L.D.B. de 1968 e a de 1996 - e com aspectos sociais que a própria sociedade espera sobre a responsabilidade que cabe a sua liderança. Tudo indica que há um jogo de conveniência, com o objetivo de sustentar sua proposta de reconstrução pelo trabalho, visando melhores relações sociais.

Esta constatação confirma-se nos levantamentos apontados no contexto histórico-social, pois a L.D.B. (9394/96) representa o conflito de interesses na sociedade, esta é uma das características das Leis que regulamentam a Universidade e o Ensino Superior, sendo a multiplicidade de temas em um mesmo texto.

Usei o termo narrativo ou narrativo documental em vários momentos, porque é a forma de texto que relata as mudanças de estado decorrentes de uma seqüência de ações que alteram o curso original de determinados dados a partir de uma concepção histórica e de situações geográficas, políticas, econômicas e, conseqüentemente, sociais.

As palavras, quando inseridas em um texto, expandem seus valores e conceitos, perdem sua neutralidade e passam a transmitir conceitos ideológicos. Orlandi (1996) refere, em *Análise de Discurso*, que a ideologia aparece como o efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja um sentido.

Mediante exame de caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem, pode-se permitir o entendimento das razões de seu uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, e das escolhas de atribuição de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. Na escola, ela é mediada pelos conceitos psicológicos, e contribui para

reflexão e análise, permitindo ao educando a superação e/ou transformação dos significados veiculados para a vida.

A relação da linguagem com a infra-estrutura permite analisar a globalização a partir da sua estrutura contraditória, identificando os elementos antagônicos dos fenômenos econômicos e políticos da atualidade e que interferiram na L.D.B. de 1996. De um lado, ela gera um processo de homogeneização, padronizando elementos produtivos e culturais, mas, de outro, surge um universo de diferenciações, tensões e conflitos sociais entre o público e o privado. As mesmas forças que produzem a globalização, propiciando novas articulações e associações em âmbito internacional, provocam formas opostas e fragmentadas para a Universidade Brasileira.

A partir do enfoque dialético, a globalização deve ser analisada como um fenômeno contraditório. Ela produz aspectos positivos e negativos concomitantemente, ou seja, por um lado a sociedade global propicia uma acelerada revolução científica e tecnológica, mas, por outro, a dominação torna-se cada vez mais sofisticada e efetiva, levando a uma maior exploração e exclusão de amplos segmentos da população mundial.

Salientou-se, por meio do discurso narrativo, que o receituário neoliberal, principal incentivador do fenômeno da globalização, tem trazido como consequência negativa mais visível o enfraquecimento do poder do Estado em nível interno e internacional, desemprego em ascensão, com a consequente diminuição do poder reivindicativo das massas populares, concentração de capital e ampla hegemonia do capital financeiro em detrimento dos setores produtivos.

É indispensável lembrar que o futuro do Brasil depende essencialmente da qualidade nos três ciclos de educação (ensino fundamental, médio e superior) e que entre os três é o superior que tem se saído melhor. É conveniente lembrar, ainda e, sobretudo, que a Universidade Pública brasileira não é uma utopia, mas uma realidade duramente construída com o trabalho de gerações de brasileiros, um imenso patrimônio da nação a ser preservado com o devido cuidado. Uma verdadeira Universidade demora décadas para ser construída, uma reforma mal conduzida pode destruí-la em muito pouco tempo.

O próximo capítulo fará uma abordagem acerca das concepções históricas da Universidade, através de seus movimentos históricos para que melhor se possa entender a sua gênese e a sua construção para a sociedade.

CAPÍTULO II

AS CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DE UNIVERSIDADE

Em nossa cultura, o processo de conhecer é específico do ser humano, e está profundamente vinculado à Escola, componente básico da organização educacional, em nosso país, e é com esse propósito que inserimos este capítulo, para melhor entender algumas trajetórias históricas da educação e da Universidade, em especial. Segundo a LDB (Lei n.º 9.394/960), esse sistema de ensino, por sua vez, no que se refere à Instituição escolar, compreende os seguintes graus: primeiro inicial; segundo, o médio, profissionalizante ou técnico; e o terceiro, superior, com a função ambígua de profissionalização (BRASIL, 1996).

Diante do sistema educacional, como um todo, e da Universidade, propomos o nosso estudo investigativo com o intuito de entender a Universidade que temos e de clarear a nossa tentativa de construir a Universidade que pretendemos, ou seja, não uma mera consumidora e repetidora de informações importadas para profissionalizar, mas um lugar privilegiado no qual se cultive a reflexão crítica sobre a realidade e se criem conhecimentos com bases científicas. Vamos buscar na história, os sinais de construção da Universidade, onde inteligências se unem para conhecer, criar e produzir conhecimentos.

Na Antigüidade clássica, o Ocidente, principalmente na Grécia e em Roma, já dispunha de Escolas tidas como de alto nível para formar especialistas de classificação refinada em medicina, filosofia, retórica e direito. Discípulos se reuniam em torno de um mestre, cuja considerável bagagem de conhecimentos era zelosamente transmitida. Aos discípulos cabia aprender com o mestre, espelho e modelo de aperfeiçoamento. Cada mestre conduzia e fazia a sua escola. Tinha-se, pois, nesses tempos, uma comunidade de discípulos girando em torno de um mestre, que era considerado o responsável pela escola, por deter o conhecimento. A seguir, vamos verificar quais as situações que envolveram os períodos históricos.

As tumultuosas invasões bárbaras, entre os séculos V e X, interromperam esse processo de ensino "superior". É, no entanto, entre o final da Idade Média e a

Reforma (entre os séculos XI e XV) que propriamente nasce a Universidade, identificando-se logo “[...] com sua sociedade e sua cultura, tornando-se efetivamente o órgão de elaboração do pensamento medieval” (grifo meu). A Igreja Católica desse tempo é a responsável pela unificação do ensino superior em um só órgão, a "Universidade". Isto ocorre como resultante de todo um esforço da Igreja no sentido de fundamentar a sua ação política e religiosa, através do clero especificadamente.

Pelos estudos realizados, foi possível perceber que, nessa época, havia um forte clima religioso determinado pela Igreja Católica, e que, naquelas circunstâncias, gerava o dogmatismo⁹, a imposição de verdades, tão a gosto dos ambientes autoritários que perduram ainda em nossos dias. As Universidades não ficaram ilesas do ambiente dogmático. Por outro lado, é nesse período que nasce e se cultiva, nas escolas universitárias, o hábito das discussões abertas, dos debates públicos, das disputas como elementos integrantes do currículo e especificidade de certas disciplinas. Claro que tais debates sempre aconteciam sob a vigilância do professor que, além de moderador, garantia a ortodoxia¹⁰ das idéias e eventuais conclusões.

Manter a unidade do conhecimento básico para todas as especialidades e proporcionar aos futuros especialistas uma formação inicial unitária e geral é um esforço característico desse tempo. É claro que não podemos falar ainda de conhecimento científico, ao menos como é entendido hoje. Grande parte do trabalho intelectual desenvolvido nesses tempos circulava em torno das verdades da fé, religião e, por isso, os estudos filosóficos foram bastante cultivados.

Dessa maneira, os principais fatores históricos que promoveram a implantação e o desenvolvimento da Universidade foram: o cristianismo¹¹, que se

⁹ Termo usado pela filosofia e pela religião, dogmatismo (do grego *dogmatikós*, que se funda em princípios) é toda doutrina ou atitude que afirma a capacidade do homem de atingir a verdade absoluta e indiscutível. Na religião corresponde ao conjunto de dogmas - crenças que não admitem contestação - considerado a palavra de Deus. Na filosofia é o pensamento contrário à corrente do ceticismo, que contesta a possibilidade de conhecimento da verdade. O dogmatismo filosófico pode ser entendido de três formas: a possibilidade de conhecer a verdade, a confiança nesse conhecimento e a submissão a essa verdade sem questionamento.

¹⁰ Os dogmas eram impostos - ensinados - através de teses autoritariamente demonstrativas.

¹¹ O cristianismo é uma religião monoteísta baseada na vida e nos ensinamentos de Jesus de Nazaré, tais como estes se encontram recolhidos nos Evangelhos, parte integrante do Novo Testamento. Os cristãos acreditam que Jesus é o messias e como tal referem-se a ele como Jesus Cristo. O cristianismo é hoje a maior religião mundial. É a religião predominante na Europa, América do Norte, América do Sul, Oceânia e em grande parte de África. O cristianismo começou no século I como uma seita do judaísmo, partilhando por isso textos sagrados com esta religião, em concreto o Tanakh, que os cristãos denominam de Antigo Testamento. À semelhança do judaísmo e do islão, o cristianismo é considerado como uma religião abraâmica. Segundo o Novo Testamento, os seguidores de Jesus foram chamados pela primeira vez "cristãos" em Antioquia (Atos 11:26).

desenvolve intelectualmente e institucionalmente até alcançar a eminência máxima da Escolástica¹² e, na seqüência, o nascimento da Universidade.

Aristóteles, Platão e outros filósofos gregos são muito explorados pela escolástica, cuja influência no pensamento ocidental é ainda hoje sentida. Não obstante, muitas das qualidades hoje requeridas para o trabalho científico, como, por exemplo, rigor, seriedade lógica do pensamento etc., iniciaram em decorrência da sistematização desses períodos. Não nos esqueçamos, entretanto, que a Igreja Católica mantinha severa vigilância sobre qualquer produção intelectual da época, talvez como exigência do próprio contexto social de então.

Os movimentos da Renascença¹³ e da Reforma e Contra-Reforma¹⁴ (Século XVI) inauguram a Idade Moderna. É marcante, nesse momento, uma crescente rebelião burguesa contra a ordem medieval, cujo resultado é, de um lado, o rápido desenvolvimento de uma mentalidade de individualistas e, de outro, o desenvolvimento da ciência moderna. Notamos, nessa época, uma considerável diversificação do conhecimento humano e uma fragmentação dos órgãos de transmissão do saber. O conceito de universidade torna-se, então, inconsistente com a realidade. Podemos dizer mesmo que a universidade existente não acompanha o espírito difundido pela Renascença e pela Reforma. Há sobre os seus quadros certa imposição de uma atitude defensiva, de guarda e restritiva, no sentido de não acrescentar aos valores do passado as numerosas descobertas que se faziam. Nessa fase, a universidade se caracteriza pelas repetições dogmáticas, ditadas, como verdades incontestáveis, de cátedras. Os dogmas eram impostos – ensinados – por

¹² A **Escolástica** (ou **Escolasticismo**) é uma linha dentro da filosofia medieval, de acentos notadamente cristãos, surgida da necessidade de responder às exigências da fé, ensinada pela Igreja, considerada então como a guardiã dos valores espirituais e morais de toda a Cristandade. Por assim dizer, responsável pela unidade de toda a Europa, que comungava da mesma fé.

¹³ O Renascimento (ou Renascença) foi um movimento cultural e simultaneamente um período da história Européia, considerado como marcando o final da Idade Média e o início da Idade Moderna. O Renascimento é normalmente considerado como tendo começado no século XIV em Itália e no século XVI no norte da Europa. Também é conhecido como Rinascimento (em italiano).

¹⁴ A denominada **Contra-Reforma** caracterizou-se por um movimento de reafirmação dos princípios da doutrina. O conceito foi forjado pelo historiador protestante alemão Leopold von Ranke no século XIX.

É importante considerar que, mesmo antes de Martinho Lutero enunciar as suas 95 Teses contra o comércio de indulgências (Wittenberg, 1517), já havia evidências de uma reforma interna no seio da Igreja Católica, combatendo as tendências para a corrupção que haviam levado figuras como Jan Hus (1369-1415) e John Wycliffe (1324-1384) a exigir alterações radicais na doutrina e nas estruturas da Igreja medieval dos finais do século XIV.

Este movimento Católico de Reforma, acentuado com o pontificado do Papa Paulo III, visou proteger as instituições e práticas católicas da heresia e do Protestantismo, corrigindo, desde o seio da Igreja, as fontes de descontentamento que alimentavam e tornavam apelativa a Reforma Protestante. Culminou no Concílio de Trento.

meio de teses autoritariamente demonstrativas. Tais teses, se contestadas, geravam a ira das autoridades e das instituições guardiãs da ortodoxia, o que implicava sempre em penas que variavam de acordo com a gravidade da contestação, como a fogueira, a prisão, afastamento das funções, perda da cátedra, excomunhão etc.

No século XVIII surge, com os enciclopedistas¹⁵, o movimento iluminista¹⁶ que questiona o tipo de saber estabelecido nas "summas medievais". Será, contudo, o século XIX considerado, com a nascente industrialização¹⁷, como responsável pelo "golpe" da universidade medieval e pela ascensão da universidade napoleônica que,

¹⁵ **Enciclopedistas** é o nome dado aos filósofos e outros pertencentes ao chamado Iluminismo que confeccionaram e apoiaram a *Enciclopédia*, publicada na França entre 1751 e 1780, com 35 volumes, uma das grandes realizações literárias do século 18. Era uma revisão completa das artes e ciências da época. Explicando os novos conceitos físicos e cosmológicos, e proclamando a nova filosofia do humanismo.

¹⁶ O **Iluminismo**, ou **esclarecimento** (em alemão Aufklärung, em inglês enlightenment), foi um movimento intelectual surgido na segunda metade do século XVIII (o chamado "século das luzes") que enfatizava a razão e a ciência como formas de explicar o universo. Foi um dos movimentos impulsionadores do capitalismo e da sociedade moderna. Foi um movimento que obteve grande dinâmica nos países protestantes e lenta porém gradual influência nos países católicos.

O nome se explica porque os filósofos da época acreditavam estar iluminando as mentes das pessoas. É, de certo modo, um pensamento herdeiro da tradição do Renascimento e do Humanismo por defender a valorização do Homem e da Razão. Os iluministas acreditavam que a Razão seria a explicação para todas as coisas no universo, e se contrapunham à fé.

¹⁷ A **Revolução Industrial** significou o início do processo de acumulação rápida de bens de capital, com conseqüente aumento da mecanização. Isso se deve ao fato de o capitalismo (economia de mercado) estar como sistema econômico vigente. A característica essencial da Revolução Industrial é que antes dela o progresso econômico era sempre lento (levavam séculos para que a renda *per capita* aumentasse sensivelmente), e depois a renda per capita e a população começaram a crescer de forma acelerada nunca antes vista na história da humanidade. Por exemplo, entre 1500 e 1780 a população da Inglaterra aumentou de 3.5 milhões para 8.5, já entre 1780 e 1880 ela saltou para 36 milhões, devido à drástica redução da mortalidade infantil. Antes da Revolução Industrial, a atividade de produzir era feita pelos artesãos, os quais muitas vezes, eram proprietários da matéria-prima e comercializavam o produto final do seu trabalho manual. Utilizam apenas algumas ferramentas, um único artesão realizava o trabalho ou um grupo se organizava para dividir as etapas do processo da produção, sem utilizar máquinas, por isso se chama **manufatura**. Esses trabalhos eram realizados em oficinas construídas nas casas dos próprios artesãos. Depois da Revolução Industrial, os trabalhadores não eram mais os "donos" do processo. Eles passaram a trabalhar para um patrão como operários ou empregados. A matéria-prima e o produto final não lhes pertenciam mais. Esses trabalhadores passaram a controlar máquinas que pertenciam ao empresário, dono dos mecanismos de produção e para o qual se destinava o lucro. Pelo trabalho ser realizado com máquinas ficou conhecido por **maquinofatura**. Esse momento revolucionário, de passagem da energia humana, hidráulica e animal para motriz, é o ponto culminante de uma evolução tecnológica, social e econômica que vinha se processando na Europa desde a Baixa Idade Média, com particular incidência nos países onde a Reforma Protestante tinha conseguido destronar a influência da Igreja Católica: Inglaterra, Escócia, Países Baixos, Suécia. Nos países que permaneceram católicos a revolução industrial aparece, regra geral, mais tarde e num esforço declarado de copiar aquilo que se fazia nos países mais avançados (os países protestantes). Já de acordo com a teoria de Karl Marx, a **Revolução Industrial**, iniciada na Inglaterra, integra o conjunto das chamadas "Revoluções Burguesas" do século XVIII, responsáveis pela crise do Antigo Regime, na passagem do capitalismo comercial para o industrial. Os outros dois movimentos que a acompanham são a Independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa que, sob influência dos princípios iluministas, assinalam a transição da Idade Moderna para a Idade Contemporânea. Para ele, o capitalismo seria um produto da revolução industrial e não sua causa.

além de surgir em função de necessidades profissionais, estrutura-se fragmentada em Escolas Superiores.

Notamos, entretanto, que, ao lado da Universidade Napoleônica, surge, também, em consequência das transformações impostas pela industrialização¹⁸, outra mentalidade endereçada à pesquisa científica.

Há um despertar da letargia¹⁹ intelectual vigente, e a universidade tenta, então, retomar a liderança do pensamento, para tornar-se centro de pesquisa. O marco dessa transformação ocorre em 1810, por ocasião da criação da Universidade de Berlim (Alemanha), por Humboldt. A universidade moderna, enquanto centro de pesquisa, é, portanto, uma criação alemã, preocupada em preparar o homem para descobrir, formular e ensinar a ciência, levando em conta as transformações da época. Fávero (1997), ao analisar essa mentalidade, nos lembra K. Jaspers (nosso contemporâneo, falecido em 1969), quando diz: "[...] ensinar é participar do processo de pesquisa. Só o homem voltado para a pesquisa pode realmente ensinar; do contrário, ele reduz seu trabalho a transmitir um pensamento inerte, mesmo a de comunicar a vida do pensamento".

Em 1851, o Cardeal Newman, fundador da Universidade de Dublin, Irlanda, sonha com uma universidade que seja um lugar de ensino do saber universal. Percebemos, assim, no pensamento de Newman, a aspiração por uma universidade que seja o centro de criação e difusão do saber e da cultura.

Observamos que, nesse esforço de construção da universidade européia, há, concomitantemente, uma busca pela livre autonomia universitária, como condição indispensável para questionar, investigar, propor soluções de problemas levantados pela atividade humana. À sociedade como um todo cabia suscitar e manter um clima

¹⁸ A Revolução Industrial alterou completamente a maneira de viver das populações dos países que se industrializaram. As cidades atraíram os camponeses e artesãos, e se tornaram cada vez maiores e mais importantes.

Na Inglaterra, por volta de 1850, pela primeira vez em um grande país, havia mais pessoas vivendo em cidades do que no campo. Nas cidades, as pessoas mais pobres se aglomeravam em subúrbios de casas velhas e desconfortáveis, se comparadas com as habitações dos países industrializados hoje em dia. Mas representavam uma grande melhoria se comparadas as condições de vida dos camponeses, que viviam em choupanas de palha. Conviviam com a falta de água encanada, com os ratos, o esgoto formando riachos nas ruas esburacadas.

O trabalho do operário era muito diferente do trabalho do camponês: tarefas monótonas e repetitivas. A vida na cidade moderna significava mudanças incessantes. A cada instante, surgiam novas máquinas, novos produtos, novos gostos, novas modas.

O Brasil faz parte de um grupo de países de industrialização relativamente tardia, o período da industrialização do Brasil começa no final do século XIX, nas décadas de 1880 e 1890 e continua até os anos 70 quando a produção industrial se estagnou.

¹⁹ Segundo o dicionário: Estado patológico em que há diminuição do nível de consciência, e caracterizado por indiferença, sonolência e apatia. Indiferença, apatia, letargo.

de liberdade como garantia de uma ação racional de crítica, de autonomia, cultural da nação, condições necessárias a um povo que buscava sua identidade e autodeterminação social e política.

2.1 Universidade e Sociedade - Contexto Histórico da Idade Média

A escola, na Idade Média, era na paróquia ou no mosteiro mais próximo, existiam, também, as instituições particulares abertas por mestres que obtinham licença para ensinar, como Abelardo. Nesse período, ensinava-se aos seus alunos noções de gramática, aritmética, geometria, música, teologia, algum estudo técnico no trabalho com o ouro, a prata e o cobre. Os mestres eram auxiliados pelos mais velhos e pelos melhores alunos.

As Universidades tinham características inteiramente eclesiásticas. Elas eram criadas pelo Papa, e os professores pertenciam todos à Igreja, destacando-se duas Ordens religiosas, os Franciscanos e os Dominicanos, e todos os alunos eram chamados de *clérigos*, mesmo quando não se destinavam ao sacerdócio. Ensinavam a teologia e todas as grandes disciplinas, como: as científicas e filosóficas, gramática, dialética, música e geometria.

Essas Instituições de Ensino eram consideradas uma sociedade autônoma, mas tanto os mestres como os alunos ficavam submetidos aos tribunais eclesiásticos que administravam e tomavam as decisões na Universidade, o que era considerado um privilégio e dava autonomia a esta corporação de elite. Esta era a característica fundamental da Universidade medieval.

Tratava-se de uma era cosmopolita em que os clérigos e professores vinham de todas as partes do mundo. Havia uma língua comum para todos e uma única falada na Universidade: o latim. O uso do latim facilitava as relações, permitia as comunicações entre os mestres e dissipava qualquer confusão de expressão, protegendo, assim, a unidade de pensamento.

O ensino em latim dividia-se em dois cursos: o *trivium* ou ensino literário - as artes liberais (gramática, retórica e dialética) e o *quadrivium* ou ensino científico - as ciências (aritmética, geometria, música e astronomia).

O método utilizado no ensino se fazia, principalmente, através do comentário; lia-se um texto que era analisado com todos os comentários que podiam ser feitos, do

ponto de vista gramatical, jurídico, filosófico, lingüístico etc. Era um ensinamento, sobretudo, oral, dando grande atributo à discussão diante de um auditório de mestres e alunos, o que, muitas vezes, dava origem a tratados completos de teologia ou filosofia.

Na Idade Média, os estudantes podiam ser mestres em filosofia, teologia, direito ou *artes*, o que implicava um estudo do conjunto do conhecimento relativo ao homem, das ciências do espírito (*trivium*) e das ciências do corpo e dos números que o regem (*quadrivium*), além disso, os estudantes faziam exercícios físicos, iam a festas, e tinham a oportunidade de utilizarem as bibliotecas.

Segundo a concepção educacional da Idade Média, o homem raciocina e discute por meio das artes discursivas e aprende sobre as coisas mediante as artes reais. A totalidade destas artes está subordinada ao aspecto instrumental que é a filosofia, coroa e símbolo das artes liberais. É por isso que, nas Universidades alemãs, a "Faculdade de Artes" da universidade medieval passou a ser chamada de fundação da Universidade de Berlim e, em 1810, de Faculdade de Filosofia.

É importante lembrar, citando Aranha (1993), que o significado atribuído à palavra universidade (*universitas*) no período medieval não caracterizava, de início, uma instituição de ensino, mas servia para identificar qualquer assembléia corporativa, pois representava o resultado da influência da nova classe burguesa, desejosa de ascensão social.

Segundo estudos realizados por Mazzoni (2001), no Ocidente, historiadores sinalizam o surgimento da Universidade nos séculos XII e XIII e as mais ilustres seriam as da Itália (Bolonha, Pádua, Nápoles e Pávia) por influência da cultura oriental arábica; a da França (Paris, a famosa Sorbonne), fundada no século XIII na catedral de Notre Dame, que se preocupou com a cultura ocidental e influenciou as demais universidades européias. Surgiram também as duas universidades inglesas de Oxford e Cambridge e, na Espanha, a Universidade de Salamanca.

O surgimento das Universidades Medievais foi diversificado e sua organização variava muito, algumas eram formadas por mestres, como as de Paris, Salerno e Oxford, outras, pela fundação do Papa, como as de Roma, Pisa e Montpellier; e outras, por edito do príncipe, como as de Salamanca e Nápoles, e outras, de modo mais freqüente, foram implantadas por ambos os poderes, como as de Praga e Viena.

Também variavam em sua organização, umas como as de Paris, que eram agrupamentos de mestres; e outras, como a de Bolonha, corporações de estudantes; e a de Salamanca, de mestres e estudantes, tendo como finalidade a concessão de títulos, em especial ao clero e à nobreza.

Como qualquer outra instituição social, a Universidade não nasceu pronta nem permaneceu imutável através dos tempos. Em sua já quase milenar história, participou de movimentos relacionados às questões políticas, sociais, econômicas, científicas e culturais da humanidade. Suas raízes, entretanto, estão solidamente fincadas no chão da Idade Média. Para se colher as “razões iniciais” que lhe deram origem, é preciso rejeitar anacronismos e ajustar a visão à mentalidade dos tempos que a viram surgir.

De acordo com Luzuriaga (2001, p. 85):

As Universidades surgem como *studium generale* (títulos que eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma uma universidade, composta pelos seguintes campos de ensino: artes liberais, medicina e jurisprudência) e depois como *universitas studiorum*, expressão na qual a palavra universidade não significa a enciclopédia dos estudos, mas seu caráter geral, para todos os estudantes, fosse de que países fossem.

Cronologicamente, o “*Studium*” precede a “*Universitas*”²⁰ e as condensações acadêmicas em torno às escolas monacais, leigas e catedrais, formam os “*Studia particularia*”. Tanto a clientela quanto a jurisdição são locais. É importante lembrar que ocorreram aglutinações acadêmicas, primeiramente, de maneiras espontâneas, dando origem às, assim chamadas, universidades “*ex consuetudine*” (ou espontâneas). São as mais célebres e consistentes: primeiro se formam e, depois, buscam reconhecimento perante as autoridades constituídas. Assim nasceram as Universidades de Bolonha (1088), Salerno (1099), Paris (1125), Oxford (1167), Montpellier (1188) e Lisboa/Coimbra (1288).

Segundo Aranha (1993, p. 88),

[...] a Universidade mais antiga seja a de Salerno, na Itália, onde já no século X, é oferecido o ensino da medicina. No século XII surge a universidade de Paris, especializada em teologia, e a de Bolonha,

²⁰ De acordo com Mazzoni (2001 p. 25) “[...] os conteúdos dos estudos realizados nas Universidades surgem como *studium generale* e, mais tarde, passam a ser *universitas studiorum*, onde a palavra ‘universidade’ não significa estudos enciclopédicos, mas tem a conotação de que é aberta a todos os estudantes de qualquer país”.

especializada em direito. Na Inglaterra destacam-se a de Cambridge e a de Oxford, cujo interesse predominante é pelos estudos científicos como: matemática, física e astronomia.

Outras surgem como exemplo a “*ex privilegio*”, ou por fundação, a partir de escolas preexistentes. Nápoles (1224) é um bom exemplo desse tipo de Instituição: fundada pelo Imperador Frederico II, em razão de suas disputas com a autoridade papal, notabilizou-se a ponto de eclipsar Salerno. Nela iniciou seus estudos S. Tomás de Aquino.

Resumindo, observa-se, no percurso histórico, que as Universidades e as Igrejas são as instituições mais antigas que existem. De fato, elas possuem algumas características importantes: ambas proclamam serem as responsáveis pelas formas mais elevadas do conhecimento, não é somente prático e útil (ainda que a ciência, o milagre e a mágica tenham certamente sua utilidade), mas principalmente, consiste no acesso às verdades consideradas mais profundas e fundamentais, em cada sociedade e em cada época.

Para finalizar:

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 face ao poder político e à Igreja institucionalizada local (TRINDADE, 2001, p. 13).

No próximo tópico, faremos algumas considerações acerca do Renascimento.

2.1.1 Características Históricas do Renascimento e do Humanismo

A renascença consiste em um período histórico que corresponde aos séculos XV e XVI, e, juntamente com esse período, inicia-se uma nova fase da cultura e da educação humanista que, por sua vez, constitui o princípio da educação moderna. Surge como uma nova forma de vida, uma nova concepção de homem e de mundo. Esse período rompe com a concepção ascética e triste da vida, bem característico do período medieval.

O Renascimento é fundamentado no conceito de que o homem é a medida de todas as coisas, significou um retorno às formas e proporções da Antiguidade greco-romana. Este movimento artístico começou a se manifestar na Itália, mais precisamente em Florença, cidade que a essa altura já tinha se tornado um estado independente e um dos centros comerciais mais importantes do mundo.

Vários acontecimentos e descobrimentos foram pontos característicos desse período, como: a invenção da bússola, que muito contribuiu para as navegações; a pólvora serviu para a destruição das fortalezas, que eram os castelos feudais; a imprensa e o papel, que proporcionaram a divulgação da cultura; a revolução comercial que era uma atividade dos burgueses, passa a caracterizar-se como o novo modo de produção capitalista, favorecendo a decadência do feudalismo, cuja economia consistia na riqueza de terras; ocorre a formação das monarquias nacionais, que era uma aliança entre banqueiros e reis com o intuito de consolidar os Estados nacionais e as monarquias absolutas; houve, também, a fase da Reforma e Contra-Reforma, em que ocorre a manifestação crítica à estrutura autoritária da Igreja centrada no poder Papal.

Outra característica do humanismo é a procura por uma nova imagem do homem e de sua cultura, em contraposição às preocupações teológicas da Idade Média e o espírito autoritário delas decorrente.

Pedagogicamente, esta etapa significa: o redescobrimto da personalidade humana, mais independente das considerações religiosas e políticas. A educação humanista tem maior influência no conhecimento grego e romano através da formação do homem, nos conceitos de Platão, possibilitando um estudo mais interessante, diferenciando-se da imposição dogmática da Idade Média. Também nesse período prevaleceu o cultivo das matérias realistas e científicas, ainda com o predomínio das literárias e lingüísticas.

Por se tratar essencialmente da educação de uma parcela pequena da população, o desenvolvimento das invenções técnicas, como a imprensa, facilitou a divulgação da cultura e da educação das massas e, na seqüência, da organização escolar. Surge o Colégio humanista, ou escola secundária, que tinha como base o estudo do latim e do grego.

A educação desse período histórico tinha uma preocupação pela produção teórica dos pedagogos e pela proliferação de colégios e manuais para alunos e professores. Educar-se é uma exigência da nova concepção de homem.

O humanismo nasce aristocrático, mas o contato com os clássicos gera novos intelectuais, uma aversão não apenas pela cultura medieval, mas também pela sua forma tradicional de transmissão, a escola. Outra variante da pedagogia humanista é a leitura direta dos textos, incluindo a literatura grega, até então ignorada, o amor pela poesia, jogos e brincadeiras, uma série de aprendizagens que vai do estudo sobre os livros, à música e até exercícios físicos próprios da tradição cavaleiresca (educação que tinha como meta básica a preparação para o exercício do poder, ou seja, “poder” atrelado às classes dominantes, à guerra).

Como já se sabe historicamente, a Renascença iniciou na Itália, em torno do século XIV, e fez de suas cidades e Estados os mais cultos da Europa. A influência humanista foi naturalmente maior no ensino e na cultura superior, em academias fundadas na concepção platônica e em ateneus docentes.

A partir do século XV e XVI, o humanismo italiano torna-se europeu, este fato acontece porque vários nomes conceituados, como Erasmo de Rotterdam, Pietro Ramo, Johan Sturm, Colet, Eliot e outros, viajaram pela Itália. Dessa maneira, inspirados no humanismo italiano, eles inovam profundamente a cultura e a instrução européia.

Essa educação se adentrou as Universidades existentes, de Oxford e Cambridge, criando novas cátedras de latim e grego e novos colégios universitários. Na França, a educação humanista ocorre tardiamente. A Universidade de Paris permaneceu com as doutrinas escolásticas, e as ordens religiosas prosseguiram em seu ensino cotidiano. Os principais representantes da cultura e da educação humanista foram Rabelais e Montaigne.

É preciso acrescentar que as Universidades estavam decadentes e não havia ensejo para o estudo das culturas de maneira desinteressada, com isso vão aparecendo as instituições privadas e de alto nível, as academias. Algumas têm caráter literário, outras são filosóficas, e somente no século XVII aparecem as primeiras academias científicas – ocorrendo o chamado Renascimento Científico.

No Renascimento, a busca da objetividade levou o pensamento humano a uma profunda separação entre sujeito e objeto e ao abandono do pensamento dialético como lógica de interpretação do mundo e como objeto de estudo das ciências e da filosofia. Observa-se que a base de compreensão da dialética, a contraditoriedade e o movimento do mundo estavam presentes na elaboração

científica de vários pensadores desse período, em contrapartida temos uma oposição de idéias em cada período histórico.

Com a Reforma e a da Contra-Reforma introduziu-se um corte religioso radical na Universidade e no contexto da sociedade. É no século XVI que a crise da Igreja tem maior peso, pois é com a Reforma protestante que ocorre o anseio por mudanças, Lutero recebe apoio dos nobres, interessados no confisco dos bens da Igreja, e Calvino tem o apoio da rica burguesia.

É preciso mencionar que há diferenças entre o Humanismo e a Reforma. O Humanismo possui um caráter intelectual e estético, enquanto na Reforma prevalece o aspecto ético e religioso com características sociais e populares. O Humanismo tem inspiração nos clássicos gregos e latinos e possui uma forma mais livre, espontânea; enquanto a Reforma era inspirada na concepção de Bíblia porque se supunha a sua leitura e, conseqüentemente, a sua motivação para ensinar a ler, daí o seu interesse pela educação popular. Acarreta, entretanto, reforma mais severa, rigorosa e atormentada, mas acaba por proporcionar o Ensino Público.

O movimento reformista ocorreu em um período em que as exigências espirituais dos fiéis já não mais encontravam respaldo na Igreja Católica. Ao final da Idade Média, havia um clima de total inquietação religiosa entre a população européia, que se sentia culpada e certa de que seria castigada após a morte. Contribuíram para esse fato as desgraças que marcaram a época (guerras, pestes) e as profecias de pregadores populares, que viam aqueles anos como prenúncio do Juízo Final. A Igreja Católica tirava proveito desse contexto. Seus representantes entoavam sermões apocalípticos, denunciavam pecados e exigiam do povo que recebesse, com passividade, seu destino.

Em resumo, os pontífices vendiam a salvação aos seus fiéis e, em virtude da mentalidade da época, isso gerou lucros fabulosos para a Igreja, que explorava uma população já miserável e carente, totalmente desproporcional com a mensagem original: a fé. Para completar, inúmeros indivíduos que exerciam atividades eclesiásticas eram completamente despreparados para a função e estavam preocupados exclusivamente com os lucros fáceis proporcionados e a posição social que dela advinha. Contudo, certos teólogos passaram a denunciar toda essa situação e, gradualmente, a Igreja Católica caiu em descrédito. Membros da elite intelectual eclesiástica passaram a estudar novas formas de espiritualidade, baseando-se no humanismo, misticismo, filosofia clássica e outras vertentes do pensamento humano.

O responsável pela queda da Reforma foi Martinho Lutero, que acreditava que Deus julgava os mortais por sua fé e não por seus pecados e obras. Este entendimento, conhecido como a doutrina da justificação pela fé, tornou-se um dos pilares do pensamento religioso de Lutero. As idéias de Lutero logo encontraram adeptos em todas as regiões da Alemanha, e mesmo fora dela. A resposta do Papa à situação foi uma bula (ordem papal), ameaçando Lutero de excomunhão, caso não se retratasse. Em protesto, ele queimou publicamente a Bula e foi excomungado em janeiro de 1521.

A partir desse acontecimento, inúmeras religiões foram formadas, sempre tendo um pensador central como seu mentor. Ulrich Zwinglio, João Calvino (Calvinismo) e Henrique VIII (Anglicanismo), dentre outros, fundaram suas próprias religiões, impulsionando a revolução protestante. Contudo, a partir de meados de 1540, a Igreja Católica contra-atacou condenando o protestantismo, e instituiu a Santa Inquisição que perseguia todos aqueles que se guiassem pelas novas crenças em detrimento da ortodoxia católica.

No que tange à educação, temos o Concílio de Trento (1545-1563), que se limitava a recomendar aos bispos e as autoridades eclesiásticas a criação de escolas; a melhora das catedrais e mosteiros existentes, bem como a fundação de Cadeiras de Gramática, ou seja, o Ensino Secundário.

Na concepção de Trindade (1999), “[...] a universidade renascentista resultou, pois, de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente do fortalecimento do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina”. Dessa forma, a Universidade, como instituição social, abre caminhos ao humanismo e às ciências, superando diferentes mudanças para a Universidade moderna. Na seqüência efetuamos uma narrativa sobre a Universidade e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade e sua característica profissionalizante.

2.2 Universidade e Profissionalização

Quando se pensa o problema da Universidade e sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade, se faz necessário (re) pensar o papel social da Universidade neste século XXI, pois ocorre o afastamento de sua gênese em virtude

das mudanças ocorridas na sociedade sob o contexto da globalização da economia de mercado.

A partir de sua consolidação na Europa, a Universidade foi caracterizada como instituição social, fundada no reconhecimento público e legitimado como uma prática e/ou ação social. A Universidade, que nasceu dos estudos gerais nas catedrais, seguindo a ruptura com a Igreja, no Início da Idade Moderna, chega ao novo milênio, refém da mercantilização produzida pela volúpia do neoliberalismo, não mais apenas como instituição social, mas sim como uma organização social definida em lei.

Contudo, para compreender as concepções sociais acerca dos profissionais e da profissionalização para o contexto atual é necessário analisar a Educação Superior sob uma abordagem histórica, social e cultural. Dessa forma, se faz necessário um estudo acerca da divisão social do trabalho, para melhor compreensão dos problemas sociais e históricos, no sentido de se obter um entendimento da e para a Universidade brasileira.

A divisão social do trabalho é a chave para compreender a visão parcial e limitada da realidade. Não é sem motivo que Marx e Engels identificaram o nascimento da ideologia com o surgimento da divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. É somente com esta divisão social que os trabalhadores intelectuais poderão pensar que as idéias, a consciência, são autônomas, independentes.

Nasce, então, uma visão limitada da realidade, pois o indivíduo envolvido nestas relações passa a ver o mundo a partir de seu modo de vida, de seus valores e relações sociais oriundos daí. As representações cotidianas são expressões das relações sociais que os indivíduos travam em sua existência, o que significa que relações sociais limitadas (submetidas à divisão social do trabalho) produziram representações limitadas, ilusórias.

A ocorrência da divisão social do trabalho intelectual significa a formação de trabalhadores intelectuais que se dedicam a determinados fenômenos ou especializações, utilizando determinadas teorias, métodos e técnicas. Estes trabalhadores intelectuais formam categorias profissionais, com interesses próprios, com modos de vida próprios. Portanto, o trabalho intelectual possui uma base social. Essa categoria profissional é o alicerce intelectual da sociedade, é a tradição da ciência na qual se fundamentam os profissionais de uma determinada área, da Universidade.

A Universidade possui um valor relevante, pois é ela a produtora de conhecimento especializado, gerando, ao mesmo tempo, especializações em vários campos do saber, com o intuito de profissionalizar a cada dia para atender à sociedade. Temos como exemplo: um médico, um médico que se especializa em cardiologia é um especialista limitado se não ultrapassar os limites de sua formação especializada. Os problemas cardíacos são orgânicos, sem dúvida, mas sua origem pode ser social, e isto poderia ser descoberto por um médico que tivesse acesso à psicossomática e psicanálise, bem como à sociologia. Além disso, é preciso uma visão global do organismo, que nem sempre os especialistas de algumas áreas da medicina possuem. Qual é o papel do médico e da medicina na sociedade? Prevenir ou curar?

Atuar na doença já constituída ou evitar sua constituição? Ser um especialista restrito, e com uma visão ampla da realidade? Obviamente que os interesses de uma categoria profissional é um obstáculo para certos posicionamentos, que, no entanto, seriam benéficos para a população e para o desenvolvimento do saber. Este é apenas um exemplo, para a reflexão a seguir.

Qual é o real papel da Universidade no modelo atual? Os desafios atuais da sociedade exigem qualificações cada vez mais elevadas, ampliando-se as necessidades educacionais da população. Diante do exposto é preciso uma análise sobre a divisão social do trabalho para entender a Universidade que temos e a que queremos.

Segundo Drucker (1999, p. 27)

Hoje o recurso realmente controlador, o 'fator de produção' absolutamente decisivo, não é o capital, a terra ou a mão-de-obra. É o conhecimento. Ao invés de capitalistas e proletários, as classes da sociedade pós-capitalista são os trabalhadores do conhecimento e os trabalhadores em serviço.

Assim, a divisão social do trabalho cria e amplia o trabalho intelectual, e acredita-se que a divisão do trabalho intelectual é uma consequência da divisão social do trabalho. Essa linha divisória é um elemento do modo de produção capitalista e a universidade é a grande responsável pela força de trabalho especializado gerado pelo trabalho intelectual, pois é ela que promove um lento processo de internalização de valores, linguagem, cultura para a formação

profissional, como um empreendimento da ciência “intelectual” e sua relação com o mundo.

É preciso compreender as transformações profundas ocorridas no mundo do trabalho. Necessita-se, então, rever alguns fatos históricos para melhor compreender o contexto da sociedade atual, pois o ensino universitário deve ou deveria ser uma razão concretizada, inteligência institucionalizada, pois é o lugar por excelência do cultivo do saber, e onde deveria desenvolver as mais altas formas de cultura e reflexão.

No final da década de 1960, o modelo de produção em massa começou a mostrar evidentes sinais de sua fragilidade. O Estado não pôde sustentar seus gastos, em função da crescente dívida pública, e a elevação dos salários estava tornando um empecilho à competitividade dentro do padrão de contenção de custos. Nesse aspecto, o fordismo²¹-taylorismo²² possui uma incoerência, ao mesmo que precisa dos salários adequados para a manutenção do sistema, prega a contenção de custos e, dentro desses, a redução dos salários

Durante a década de 1970, intensificam-se as iniciativas de automatização de microeletrônica das fábricas, mas é na década de 1980 que esse processo se consolida. As máquinas são implementadas para a substituição de tarefas repetitivas e mecânicas que, até então, eram realizadas pelos operários.

No início da década de 1990, há um recrudescimento do neoliberalismo, tendo como pano de fundo a globalização, os movimentos de qualidade e o aumento da competitividade. O Setor de serviços cresce, absorvendo grande parte da mão-de-obra que está sendo liberada pelo setor fabril. A mão-de-obra feminina se insere fortemente no mercado de trabalho. Em decorrência do excesso de trabalhadores

²¹ Fordismo - Conjunto de princípios desenvolvidos pelo empresário norte-americano Henry Ford, em sua fábrica de automóveis, com o objetivo de racionalizar e aumentar a produção. Em 1909, Ford introduz a linha de montagem – uma inovação tecnológica revolucionária. Os veículos são colocados numa esteira e passam de um operário para outro, para que cada um faça uma etapa do trabalho. A expressão fordismo vira sinônimo de produção em série. Esse processo tem várias implicações: viável apenas para esse tipo de produção, exige grandes fábricas e forte concentração financeira. Isso leva à formação de sociedades anônimas, que reúnem capitais de diversas pessoas. O novo sistema de propriedade, dividido em ações, cria o anonimato do dono real do negócio.

²² Frederick W. Taylor, no começo deste século, provocou uma renovação na fábrica e inaugurou um novo processo de trabalho com a sua teoria chamada de *Taylorismo*. O objetivo desta era que o trabalhador se tornasse mais produtivo evitando a exploração de suas forças físicas e mentais até os limites de sua resistência fisiológica.

A intenção de Taylor era fazer do corpo e do espírito do trabalhador um mecanismo competente e inteligente perfeitamente integrado aos objetivos empresariais de produtividade. Taylor não inventou uma nova máquina, mas um novo homem frente à máquina. Na verdade, ele não criou um modo de se trabalhar melhor, mas sim de se trabalhar mais.

disponíveis, os mais velhos e os mais jovens encontram mais dificuldades de inserção no mercado de trabalho, sendo, os primeiros, considerados como incapazes de se adequar às novas exigências e os últimos inexperientes.

As transformações não se restringem a esses movimentos de implementação e expansão da tecnologia. A estrutura das organizações, assim como a gestão da força produtiva, é repensada a partir da constatação de que o sucesso empresarial não está associado às grandes organizações. O que garante a competitividade da organização é a capacidade de se adaptar às mudanças de mercado, que pode ser traduzido por flexibilidade, e à constante inovação e qualidade dos produtos que, por sua vez, decorre de exigências para o trabalhador.

Atualmente, as exigências básicas para o trabalho são cada vez mais acentuadas, em virtude, do processo de transformação econômica e suas relações sociais, tendo como grande apelo ao trabalhador às contribuições de produtividade e competitividade. O modelo de trabalho industrial, que se desenvolveu na primeira metade do século passado, que se baseava na especialização de funções e na divisão rígida de tarefas, está sendo substituído em ritmo cada vez mais veloz nos tempos atuais.

E a cobrança, de uma maneira geral, vem da sociedade para a universidade, com o intuito de que esta, que é detentora de conhecimentos e pesquisa, habilite o educando de maneira adequada para a profissionalização.

Outro dado histórico é que as técnicas de gestão, surgidas no final das décadas de 1970 e 1980, difundem-se, a exemplo da experiência da Terceira Itália e do Toyotismo no Japão, e ganham espaço. Independentemente da discussão sobre a possibilidade de ter ocorrido uma ruptura e superação do modelo taylorista-fordista ou não, ficam evidentes algumas mudanças ocorridas no processo produtivo.

Essas alterações de gestão da força de trabalho acabam por definir um novo tipo de trabalho e trabalhador. O trabalho não se restringe exclusivamente à produção repetitiva de tarefas fragmentadas e pré-definidas. O trabalho já não pode ser prescrito como antes, em função das linhas flexíveis de produção, onde ele necessita ser um constante alvo de inovações. Pelo contrário, ele engloba, em um mesmo cargo, tarefas diferentes que exigem conhecimento de mais de uma operação e pode demandar a habilidade de controle de mais de uma máquina.

Atualmente, a exigência é o comprometimento com o processo de produção, agregando-se a necessidade de um trabalhador que utilize sua inteligência e sua

capacidade a favor do processo produtivo e não apenas habilidades restritas e individuais, como anteriormente, no modelo taylorista-fordista.

O gerenciamento das pessoas ganha uma conotação estratégica, ao mesmo tempo em que se torna complexa. Ela passa a servir como forma de canalização da produção e da força de trabalho para a construção de uma empresa voltada para inovação, flexibilidade, criatividade, mudança e renovação, garantindo a competitividade no contexto instável. Ao mesmo tempo, vê-se na difícil tarefa de ter que lidar com aspectos tais, como: trabalho em equipe, subjetividade do trabalhador, cultura organizacional, dentre tantos outros, visando à consecução dos objetivos empresariais.

Esse referencial faz com que a sociedade cobre da Universidade uma postura que vá ao encontro a seus interesses, ou seja, a busca de instrumentos intelectuais que possam dar ao homem/acadêmico a consciência de suas necessidades, possibilitando meios de superação das estruturas que o oprimem, pois não bastam políticas universitárias que visem à adaptação das universidades ao mercado de trabalho. Esta indagação nos remete:

As comunidades universitárias, amparadas pela história e pela necessidade de pensar o futuro, insistem na visão da universidade como guardiã da ciência e da arte e exigem autonomia e desatrelamento das demandas imediatistas e utilitaristas de mercados e governos; os governos, por sua vez, sentindo-se amparados pelas urnas, buscam programar seus projetos de desenvolvimento e exigem que as universidades ou se ajustem aos novos tempos ou pereçam; os indivíduos, por fim, em especial os excluídos dos sistemas de elite, sentem que a educação pode ser a grande oportunidade para mudarem e melhorarem a suas vidas (RISTOFF, 2001, p. 207).

A substituição de uma educação que integre Universidade e Sociedade através de sua tríade fundamental que é o ensino, pesquisa e extensão, por um ensino universitário que atenda tão somente as necessidades do mercado, agrava a crise social, pois os indivíduos sentem-se ameaçados pelas alterações sociais, culturais, econômicas e políticas vendo diminuída sua capacidade de enfrentar todas as questões daí provindas.

Não se pode esquecer que o contexto socioeconômico enfrentado pelas empresas no final do século passado e início deste, tem se caracterizado pela sua velocidade de transformação e a revolução tecnológica obriga as empresas a se

adaptarem rapidamente e de maneira satisfatória a ambientes em ininterrupta modificação.

Assim, as organizações buscam compreender a si mesmas, com o intuito de transformar esse entendimento em fator de adaptação e criação de uma atmosfera propícia à inovação, ao incremento da produtividade, reforçando seus pontos fortes, e buscando a superação das deficiências eventualmente detectadas.

Os anos de 1960 trouxeram intenso conflito em todos os elementos da sociedade. À medida que as atitudes correspondentes a uma sociedade industrial amadurecida começaram a desmoronar frente aos novos paradigmas da sociedade do conhecimento e da pós-industrialização, uma transformação de atitudes em massa teve início, pois a rápida evolução e a popularização das tecnologias da informação (computadores, telefones e televisão) têm sido fundamentais para acelerar o comércio e as transações financeiras entre os países.

Outra fase marcante foi o ano de 1968, que marcou para sempre a história da universidade e, automaticamente, refletiu-se para a sociedade nas mudanças que marcaram o comportamento das pessoas. Jornais de todo o mundo estampavam, em suas primeiras páginas, os protestos dos estudantes. Sua mobilização, no entanto, envolveu, nas palavras de Hobsbawm (1999, p. 280), “[...] um setor minoritário da população, ainda mal reconhecida como um grupo definido na vida pública”.

É o mesmo autor quem observa que a respeito da agitação estudantil estar fora da esfera da economia, ela serviu como uma espécie de alerta para aqueles que acreditavam que alguns dos problemas da sociedade ocidental estavam definitivamente solucionados. Tal crença baseava-se num consenso social possível graças a um compromisso entre capital e trabalho, que exigia uma ação do Estado no sentido de garantir uma política de pleno emprego e de redistribuição dos ganhos gerados no processo de acumulação capitalista.

Logo, a busca por qualificação e requalificação constante dos profissionais, hoje, deve ser uma prioridade em função dos danos sociais que a sua falta causa aos menos avisados, visto que o ambiente globalizado caracteriza-se por possuir um grau de modificação muito rápido, uma forte concorrência entre as empresas e a violenta competição no mercado de trabalho.

Este fenômeno chamado de globalização tem colocado desafios que testam tanto a capacidade da empresa nacional de se manter no mercado quanto a dos

profissionais em se manter em condição de vender seu conhecimento, uma vez que este novo padrão exige qualidade, flexibilidade e maior produtividade.

As empresas tendem a reorganizar a sua estrutura interna, racionalizando seus processos de trabalho, enxugando seus quadros de pessoal e adotando novas tecnologias baseadas na informática, para reduzir custos, melhorar a produtividade e aumentar a capacidade de competir nos mercados em que atuam.

Atualmente, as organizações empresariais e a sociedade percebem a importância estratégica que os recursos humanos desempenham neste novo modelo, que requer profissionais com uma competência diferenciada, motivados para o trabalho, preocupados com seu próprio desenvolvimento e com o equilíbrio da sociedade, e ao mesmo tempo em que essa mudança possa proporcionar a produtividade e a lucratividade dos negócios.

Estando vivenciando um novo período, em que o referencial é o conhecimento que deve ser algo produtivo, que agrega valor aos produtos e serviços das organizações produtivas. O trabalhador, deste novo tempo, é cobrado no sentido de ser ele: inovador, criativo, multiespecialista, e pelo qual deve fazer uso da informação e de suas diversas ferramentas tecnológicas.

Embora o avanço tecnológico seja adotado como realidade concreta, não se dispensou o trabalho vivo e em especial o trabalho intelectual como fonte produtora de valor e de mais valia. Pode-se perceber, no mundo do trabalho, um conjunto de processos dos quais Antunes (1995, p. 41) chama de “[...] desproletarização do trabalho industrial, fabril”. Ocorre uma bipolarização, de um lado uma mudança quantitativa (redução do número de operários tradicionais), de outro, uma qualitativa.

Constata-se um processo contraditório, pois há uma intensa desqualificação de alguns ramos ao mesmo tempo em que se qualificam outros, complexificando, heterogeneizando e fragmentando ainda mais o mundo do trabalho.

Convém lembrar que um dos desdobramentos está na aceitação do desemprego estrutural como consequência dos (re) arranjos do capital. Trata-se, agora, da necessidade de rever esta posição e inverter a lógica desta compreensão, recolocando o conceito industrial de reserva como variável de ajuste do processo de acumulação capitalista. É possível pensar que a propagação e divulgação do fim da teoria marxista do trabalho é uma maneira de burlar o real, pois a crise se encontra no próprio capitalismo, ou seja, a crise é intrínseca ao desenvolvimento capitalista.

O que é preciso levar em consideração é que a crise é do trabalho abstrato e não da sua dimensão concreta, pois, em uma sociedade fundada na produção de mercadorias, a questão do fim do trabalho deve ser entendida como a redução do trabalho vivo e ampliação do trabalho morto. A verdade é que a centralidade do trabalho adquire conotações ideológicas muito importantes, e a Universidade é o referencial da sociedade às mudanças possíveis.

Após essa reflexão, deve-se levar em consideração que não cabe mais a visão fatalista da Universidade enquanto mera reprodutora das relações sociais, não podendo mais esta instituição formal ignorar os caminhos que vão sendo percorridos na sociedade no que concerne aos avanços tecnológicos, ao mercado de trabalho, a dinâmica das relações entre as classes sociais, a identidade cultural e psicossocial do seu alunado.

Isto é dito explicitamente numa passagem do livro **Os Manuscritos Econômico-Filosóficos** (MARX, 1974, p. 40):

O homem é imediatamente ser natural. Como ser natural, e como ser natural vivo, está, em parte, dotado de forças naturais, de forças vitais, é um ser humano ativo; estas forças existem nele como disposição e capacidade, como instintos (...) é um ser que padece condicionado e limitado (...) isto é, os objetos de seus instintos existem exteriormente, como objetos independentes dele; entretanto esses objetos são objetos de seu carecimento, objetos essenciais, imprescindíveis para a efetuação e confirmação de suas forças essenciais.

É evidente que qualquer ser humano tem uma vinculação com a natureza, porém, no caso do homem, esta relação é mediada pelo trabalho, o que significa que o homem só pode exteriorizar sua vida através de objetos reais, efetivos e sensíveis.

Outra visão do trabalho, que ultrapassa o sentido antropológico, é de cunho teórico-gnoseológico, isto é, o trabalho social aparecendo como uma categoria da teoria do conhecimento tradicional, onde a relação sujeito-objeto não é mais abstrata; é antes de tudo, uma ligação prática construída no e pelo trabalho. Assim, o trabalho é tido como um significado concreto, de transformação da realidade.

A atividade do trabalho relaciona-se as forças da natureza com a intenção de dominá-las. À medida que o homem se apropria das forças naturais pelo trabalho, faz com que a própria natureza trabalhe com os interesses e necessidades humanas. O trabalho humano é a atividade de dominar a natureza, e nesse sentido, o mundo natural é o momento da práxis humana.

A relação que temos com a natureza é social, pois reflete as ações humanas. Quando ela vai sendo dominada, vai “desencantando”, deixando para trás os seus “deuses”. Desse modo, torna-se uma categoria histórico-social.

Portanto, o processo de trabalho, e o próprio homem, uma correlação de forças internas à própria natureza, e a realização da essência humana, ocorrem devido à mediação do trabalho universal concreto.

A dialética entre homem-natureza é vista, ao mesmo tempo, como naturalização do homem e humanização da natureza. Toda a ação do homem sobre o mundo natural é uma ação de humanização da natureza, assim, o homem precisa desenvolver suas potencialidades internas para criar tudo a partir do trabalho. É a transformação da natureza e do homem por meio do trabalho.

A partir da dominação das forças naturais (trabalho), o homem produziu um "estranhamento" entre trabalhador e trabalho. Isso decorreu das condições criadas pela divisão do trabalho e pela propriedade privada, na medida em que o produto do trabalho, antes mesmo de o trabalhador se realizar, pertence à outra pessoa que não ao trabalhador. Por isso, em lugar de se realizar em seu trabalho, o ser humano se aliena nele; em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se, acaba se enrolado em novas opressões.

Por isso, Marx viu na alienação humana o lado negativo do trabalho. Entretanto, a utilização da força do trabalho opera como um mecanismo da construção e do desenvolvimento histórico da espécie humana. Conseqüentemente, o ser humano, numa concepção marxista, não é como uma essência fixa e abstrata, mas como vir-a-ser, determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas.

O trabalho é, segundo a teoria marxista, uma manifestação, a única manifestação da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência específica. Não se trata, certamente, de uma liberdade infinita porque a produção está sempre relacionada com as condições materiais e com as necessidades já criadas; e estas condições atuam como fatores limitativos em qualquer fase da história.

Assim, é por intermédio do trabalho, como relação ativa com a natureza, que o homem é, de certo modo, criador de si próprio; e criador não apenas da sua "existência material", é também do seu modo de ser ou da sua existência específica, como capacidade de expressão ou de realização de si. A produção e o trabalho não é,

segundo Marx, uma condenação que recai sobre o homem: é o próprio homem, o seu modo específico de ser ou de se fazer homem.

Dessa maneira, a responsabilidade social da Universidade possibilita aos diplomados, o exercício competente da função ou emprego, com remuneração satisfatória e dessa forma estar contribuindo para elevar tanto o nível da qualidade da produção, como o do país, assim como qualidade e quantidade da produção nas diferentes áreas da atividade humana. Mas quem são “os diplomados”, que vão engrandecer o país? A universidade é acessível a todas as camadas sociais?

Para Ramos (1996, p. 11),

[...] a universidade não se universalizou de fato, pelo menos nos países do Terceiro Mundo. E mesmo naqueles países que conseguiram eliminar o analfabetismo e proporcionar à totalidade da sua população uma educação básica, ela continua reproduzindo as classes sociais diferenciadas, conforme a origem social de seus alunos. Aqueles provenientes das classes que detêm o poder econômico encaminham-se “naturalmente” para os cursos de estudos superiores; os demais, para os cursos técnico-profissionalizantes ou simplesmente para as ocupações manuais não-especializadas.

A educação universitária deve atingir toda a sociedade, isto é, todas as camadas sociais e não e tão somente a uma parcela da sociedade. Deve-se atingir, de modo direto e indireto, todos os homens; caso contrário não estará desempenhando verdadeiramente a sua função social e política, enquanto instituição social.

Em torno de vinte anos atrás, a Universidade brasileira tinha problemas, mas os ideais da Universidade pareciam claros: bastava olhar para os países ricos e desenvolvidos, ver como suas universidades acolhiam massas cada vez maiores de estudantes, formava profissionais competentes para todas as áreas de conhecimento, eram centros de pesquisa e de cultura, e foros de debates e novas idéias. O ensino universitário universal parecia ser a meta óbvia a ser atingida, ainda que dela estivéssemos distantes.

Um dos principais objetivos que sempre acompanhou a expansão de educação em todo o mundo está representado pela função democratizadora da Universidade. Na época moderna, a conquista do direito à educação passou a ser considerada como parte da ampliação do próprio conceito de cidadania, junto com o direito ao voto e a condições mínimas de assistência social, salário e condições adequadas de trabalho. No início, vinculada somente à educação básica ou primária,

essa noção foi gradativamente se estendendo a níveis educacionais cada vez mais altos, até atingir a educação superior.

De acordo com essa concepção, o sistema educacional, e o sistema universitário em particular, teria a grande função de dar a todos, oportunidade igual de participação na sociedade, ao mesmo tempo em que selecionaria os mais qualificados para o exercício das diversas funções profissionais. Esta função é bem expressa por Darcy Ribeiro, quando diz que "[...] apenas o sistema educacional e, especialmente, a Universidade, cuja função é adestrar quadros poderá conferir legitimidade ao exercício do poder nas sociedades futuras, cujos gestores serão obrigatoriamente diplomados em cursos universitários" (RIBEIRO, 1975, p. 18).

Percebe-se que, historicamente, tem ocorrido uma expansão dos sistemas educacionais proporcionando oportunidades no mercado de trabalho, através da criação de novos empregos e diferentes formas de atividade produtiva, e com isso muitos acreditam que a Universidade é o grande instrumento de democratização e modernização social, proporcionando um investimento econômico privilegiado.

Temos, portanto, uma visão economicista e funcional da realidade social, em outras palavras, a educação, basicamente, reproduz um sistema de desigualdade e estratificação social. Existem, no entanto, sérios limites no papel que a Universidade pode desempenhar, e a grande dificuldade de atuação do ensino universitário consistem em estratificar-se de acordo com os setores da sociedade a que servem. Em geral, as classes altas têm condições de proporcionar escolas melhores a seus filhos, e fazê-los conviver em ambientes normalmente mais intelectualizados e letrados do que as classes menos favorecidas. Assim, os efeitos potencialmente equalizadores da educação não se dão.

Essa desigualdade de recursos que leva à busca de um sistema educacional gratuito, e essencialmente igualitário em seu conteúdo e em sua pedagogia. O ideal de uma Universidade pública para toda a população seria a de proporcionar uma educação geral não especializada, que não habilitasse o estudante para o desempenho de uma profissão determinada e, sim, uma educação genérica. Isso exige, entretanto, local apropriado e legislação específica, porque o ensino "profissionalizante", aparentemente, visa uma educação para atividades que elas possam, de fato, desempenhar, deixando de lado os conhecimentos mais supérfluos que não serão jamais utilizados pelos estudantes. No entanto, a própria resistência dos estudantes e suas famílias a esse tipo de ensino já chama atenção para sua principal dificuldade:

aceitar um diploma profissional em nível secundário pode significar o abandono dos ideais de sucesso econômico e social prometidos pela Universidade.

Os sistemas educacionais que consagram escolas e cursos diferentes para categorias sociais e profissionais distintas abandonam, de fato, os ideais igualitários e emancipatórios da educação geral universal. O cidadão que encaminha seu filho à escola técnica industrial desiste, de antemão, de transformá-lo em "doutor"; o mesmo vale para a moça que opta por um curso de secretária. A realidade do mundo do trabalho faz com que, muitas vezes, esses cursos sejam realmente buscados, e os grandes ideais abandonados.

Portanto, a educação, em si mesma, não é necessariamente um recurso produtivo, ainda que seja rentável para o indivíduo que a possua. Na situação brasileira, a obtenção de um nível universitário é uma garantia de consumo, de emprego em um mercado de trabalho privilegiado e de ingresso em uma corporação profissional capaz de, pelo menos, discriminar contra os menos educados. Enquanto o sentido da competitividade no sistema educacional não se transformar em competição por qualidade, e não por escola, a expansão do sistema educacional representará, predominantemente, um custo social, e não um investimento, apesar dos ganhos individuais que proporcione.

A seguir veremos as concepções históricas da Universidade no Brasil e uma análise de sua construção por meio de Constituições normativas.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES HISTÓRICAS DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Analisando a historicidade da Universidade no Brasil, é possível identificar a influência de alguns modelos europeus, uma vez que a gênese da Universidade ocorreu nos grandes centros de estudo, por exemplo, o de Bolonha (norte da Itália), os estudos jurídicos em Salerno (sul da Itália), os estudos sobre a prática médica e sobre Teologia e Filosofia em Paris, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos na educação.

A universidade de todas as instituições é a mais duradoura e contínua em seus nove séculos de existência. Deve a duas características contraditórias, tendência a resistir às mudanças e grande flexibilidade, capacidade de adaptação às demandas, de se transformar e de pensar o futuro (DIAS SOBRINHO, 2005a, p. 29).

A Universidade se coloca como instituição chave na economia globalizada, para Dias Sobrinho: “As instituições universitárias têm tido historicamente um papel destacado no desenvolvimento dos países, no avanço dos conhecimentos e no fortalecimento da economia” (DIAS SOBRINHO, 2005b, p. 78). Dessa forma, se faz necessário compreender o conceito de Universidade.

O conceito de Universidade surgiu na Itália, França e Inglaterra na Idade Média e se espalhou pelos continentes no início da Era Moderna, definindo uma comunidade acadêmica como aquela dedicada ao desenvolvimento e à transmissão do conhecimento. Seu papel tem sido este no decorrer dos vários séculos, mediante a superação de mudanças decorrentes da geopolítica, da revolução econômica, das tendências sócio-culturais ou mesmo mercadológicas. Nesta concepção, que deve ser reforçada, sobretudo numa conjuntura como a atual que ameaça estas premissas, e também no que diz respeito ao conhecimento humano, a Universidade não segue seu caminho apenas, ela lidera e às vezes propõe metas.

A Instituição de Educação universitária surge, no Brasil, em situação contrária a que ocorreu em toda a América espanhola, que já criava, em 1538, a primeira Universidade, o Ensino Superior no Brasil iniciou-se em 1808, no Período Colonial.

O modelo adotado nessas Instituições foi o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas, profissionalizante, centrado em cursos e faculdades, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado. Em sua organização administrativa, caracterizava-se como um modelo de universidade centralizador e fragmentado.

A Universidade brasileira recebeu também a influência do modelo alemão ou Humboldtiano²³, criado na Alemanha, no final do século XIX. Ali, a Universidade surge num processo de edificação nacional, no momento em que a Alemanha perde o pioneirismo da Revolução Industrial, já iniciada pela França e Inglaterra, e o avanço da ciência por meio de pesquisa das questões nacionais e de uma política intencional para o desenvolvimento e uma proposta para a renovação tecnológica.

Essa Universidade, voltada para a resolução dos problemas nacionais mediante a ciência, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os *institutos*, visando à formação profissional, e os *centros de pesquisa*, que seriam regidos por situações essencialmente opostas ao modelo francês²⁴, a saber: autonomia ante o Estado e a sociedade civil; busca desinteressada da verdade como caminho também do autodesenvolvimento e autoconsciência; atividade científica criativa, sem padrões preestabelecidos; caráter humanitário da atividade científica; processo cooperativo entre os docentes e entre estes e os discentes; docência como atividade livre; associação cooperativa entre professores e alunos sem forma exterior de controle e organização acadêmica.

Os elementos do modelo alemão, que dão destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa, são assimilados ao sistema de ensino superior norte-americano e chegam ao Brasil, em âmbito nacional, no texto da Lei 5.540/68. Dessa maneira, desde a reforma universitária de 1968, temos visto aumentar o número de escolas de Ensino Superior e de Universidades Particulares,

²³ Humboldt, considerado o verdadeiro fundador da Universidade de Berlim.

²⁴ Era monopolizada pela Igreja Católica, mantinha a tradição e o conservadorismo intelectual e pedagógico, reagia às ciências e ao pensamento renascentista e os seus objetivos se limitavam à transmissão da cultura clássica e à formação de profissionais liberais nas suas faculdades de Artes, Teologia, Direito e Medicina.

em meio às lutas das universidades públicas federais e estaduais, por mais verbas financeiras.

Separa-se aí a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação dos quadros profissionais — o que reforça o caráter profissionalizante do modelo napoleônico²⁵ — e destinando à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa. De acordo com Chauí (1999, p. 215),

Esses acordos foram preparatórios ao período da chamada universidade funcional, etapa de um caminho de transformação da concepção da universidade como "instituição social" para uma concepção de "universidade organizacional", ocorrida nos últimos trinta anos do processo neoliberal.

Com a L.D.B. de nº. 9394/96 teve início a expansão do ensino superior, sob a forma de universidades privadas (Centros Universitários), entre as quais, as comunitárias. Embora as legislações (5540 de 1968 e a 9394 de 1996) tenham ocorrido em épocas diferentes de governo (ditadura e democracia), elas contribuíram para o aumento da rede particular de educação superior e de cursos de curta duração. De acordo com Morhy (2004, p. 45), o Art.19, da LDB em vigor, refere que as instituições de educação dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

Instituições públicas (criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público)";

Instituições privadas (mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado). Estas se enquadram nas seguintes categorias:

- (comunitárias – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade);
- confessionais – instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologias específicas e ao disposto no inciso anterior;
- particulares em sentido estrito – assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características de comunitária, confessional ou filantrópica;
- filantrópicas – na forma da legislação em vigor.

²⁵ A Universidade Napoleônica é formada por uma corporação de professores submissos ao Imperador, espécie de guardas intelectuais, tendo como meta assegurar um ensino, sobretudo profissional, para a formação de professores, médicos, juristas, etc. e para a preparação de candidatos a exames e concursos que davam acesso a funções públicas.

Contudo, sabemos exatamente a Universidade que queremos: pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada para todas e todos. Isso espelha uma idéia de ensino superior que reflete as contradições sociais e tenta superá-las. Sabemos também que a realidade vivida por nossas universidades está muito distante deste paradigma.

A Universidade brasileira, sobretudo a partir da década de 1990, vem sofrendo um forte processo de mercantilização, protagonizado pela expansão da iniciativa privada, em detrimento do público. “Entre 1992 e 2002 a quantidade de instituições públicas diminuiu de 227 para 195, enquanto o número de privadas cresceu de 666 para 1.442” (BRASIL, 2003). A esmagadora maioria de nossos estudantes está nas Universidades Privadas, onde predominam cursos de baixa qualidade e administrações autoritárias. E como vimos anteriormente, são três os tipos de Instituições de ensino superior: As privadas, as fundacionais (comunitárias) e as filantrópicas. Mas, de forma geral, o que aflige os estudantes dessas instituições são problemas bem semelhantes.

Primeiramente, podemos destacar as altas mensalidades, que aumentam constantemente, sempre acima da inflação do período, e a negligência estatal perante a má qualidade dos cursos oferecidos. A falta de estrutura física adequada, salas de aulas lotadas, carência em bibliotecas e laboratórios básicos e a falta de pesquisa e extensão são problemas presentes no cotidiano dessas instituições, e que desrespeitam, inclusive, exigências constitucionais. No caso das filantrópicas, mais de cinquenta escolas estão com situação irregular (não revertem os 20% da receita em bolsas ou geram lucro), sem serem punidas pelo Estado.

Outros problemas graves se localizam na abertura e fechamento dos cursos de acordo com a "lei da oferta e da procura" e a existência dos cursos seqüenciais (cursos "rápidos de dois anos") voltados para o mercado de trabalho, sem a menor preocupação com a elaboração científica. Elementos como esse nos mostram quão enraizada é a concepção mercadológica da educação nas Instituições de Ensino Superior (IES) pagas, evidenciando, assim, a sua nocividade para a educação do povo brasileiro.

Somado a isso, determinadas empresas de Ensino Superior não estão adequadas para constituírem um modelo de educação para o País, não sendo conveniente, então, que se tornem parceiras em programas do governo na busca de expansão do ensino superior, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)

²⁶. Assim, é importante que o Estado cumpra seu papel de regulamentar e fiscalizar com mais rigor as IES privadas, que totalizam, hoje, cerca de 80% das IES brasileiras, até que as instituições públicas sejam capazes de suprir a demanda social.

As instituições públicas também não estão muito longe deste cenário, pois a falta de recursos as castiga há décadas. Isso se evidencia a partir da gestão Fernando Henrique Cardoso-FHC, quando o processo de privatização e cortes de verbas das Instituições Federais de Ensino (IFEs) foi intensificado e o sucateamento da Universidade foi inevitável. Laboratórios e acervos defasados, paredes em ruínas pela má conservação, banheiros quebrados, salas de aula aos pedaços fazem parte do cotidiano daqueles que alcançam o sonho de ingressar na Universidade Pública.

Além disso, a carência por recursos oficiais fez com que as universidades públicas buscassem no setor privado apoio financeiro, principalmente para pesquisa e extensão, distanciando sua produção de conhecimento do interesse público. Como o objetivo do capital privado é o lucro, em pouco tempo vimos a produção de conhecimento da Universidade Pública brasileira se direcionar para projetos de interesses particulares. A entrada do capital privado nessas instituições também gerou um desequilíbrio interno. Hoje, assistimos a um grande contraste entre a estrutura dos cursos e das pesquisas que atendem diretamente algumas empresas, e daqueles que contam apenas com o raquíctico orçamento público.

3.1 A Universidade e Sociedade Brasileira

As primeiras escolas de nível superior começaram a funcionar na segunda década do século XIX. Ao ser proclamada a República, havia apenas cinco faculdades no país: duas de direito, em São Paulo e Pernambuco, duas de Medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro, e uma Politécnica, no Rio de Janeiro. Em 1869, foi criada, em Minas Gerais, a Escola Agrícola União e Indústria, e, em 1875, a Escola de Minas de Ouro Preto. Em 1877, foi fundada, na Bahia, uma Escola de Agricultura.

²⁶ O Prouni foi encaminhado ao Congresso através do Projeto de Lei nº 3582/2004, e foi editado, como Medida Provisória nº 213, em 10 de setembro de 2004, tornando-se a Lei nº 11.096, no último dia 13 de janeiro. O governo Lula tenta empurrar goela abaixo o Prouni, com o argumento de que apenas 9% dos jovens entre 18 e 24 anos estão na faculdade e de que o Plano Nacional de Educação (PNE- Lei nº 10.172, de 6 de janeiro de 2001) determina que esse índice alcance a marca de 30% até o final desta década, marca já consolidada.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Foi reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem, contudo, a atual denominação desde 1965. A Universidade de São Paulo (USP) foi fundada em 1934 e, a de Brasília, em 1962. Atualmente, o Brasil tem pelo menos uma Universidade Pública Federal em cada estado da federação.

Da Colônia à República, dezenas de tentativas foram feitas visando à criação de uma Universidade no Brasil, porém todas sem sucesso.

A resistência a essa idéia não só partia da Metrópole (Portugal), em função da condição de Colônia em que o País se encontrava, mas também dos próprios brasileiros que achavam que as elites deveriam realizar seus estudos superiores na Europa. (MOACYR, 1937 *apud* FÁVERO, 2000, p. 17).

A análise desta retrospectiva nos remete à vinda de D. João VI ao Brasil (1808), quando várias iniciativas educacionais foram empreendidas com a finalidade de sistematizar o ensino, adequando às necessidades da época. Propunha-se uma educação com tendência à secularização²⁷ do ensino público que, até então, no Brasil, era de domínio da Igreja Católica. É preciso mencionar que a proposta de secularização do ensino público tinha como meta uma educação mais prática e moderna, mas que preparasse o aluno para atuar no comércio e indústria.

A situação começou a mudar com a vinda forçada de Dom João VI para o Brasil, em 1808, fugindo das tropas de Napoleão que haviam invadido Portugal, nessa época. Dom João VI sabia que sua estada forçada em terras brasileiras não seria curta e, por isso, além de abrir os Portos do Brasil às nações amigas, resolveu permitir a imprensa e facilitar a entrada de livros, também fundou cerca de dezenas de instituições de ensino técnico ou superior em nosso território, no Rio de Janeiro e na Bahia.

Com a chegada da Família Real ao Brasil, cursos destinados às formações profissionais surgiram e, por meio do Decreto de 18 de fevereiro de 1808, foi criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, e, em 5 (cinco) de novembro desse mesmo ano, foi estabelecida a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Hospital Militar do

²⁷ Segundo Aranha (1993, p. 85) “*Secular* significa do século, do mundo e, portanto, não-religioso, até então, a educação é quase exclusivamente voltada para a formação dos cléricos ou, no caso dos leigos, para a instrução religiosa, a partir do desenvolvimento do comércio reaparece a necessidade de se aprender a ler, escrever e calcular.”

Rio de Janeiro. Em 1810, por meio da Carta Régia de 4 (quatro) de dezembro, foi instituída a Academia Real Militar que, em 1874, teve seu regime alterado e, com caráter civil, passou a ser chamada de Escola Politécnica, representando o núcleo inicial da atual Escola Politécnica da UFRJ.

O principal portador destas idéias para o Brasil foi José Bonifácio de Andrada, mineralogista de formação européia. Ainda que o projeto de criação de uma universidade, cultivado aparentemente por Bonifácio, não tenha sido realizado, o sistema de escolas superiores implantados a partir de D. João VI no país (1808) tem caráter estritamente pragmático e utilitarista que estava presente no espírito da Reforma Pombalina. O que, graças a estas características, se mostraria extremamente resistente à implantação de instituições de pesquisa científica no século que se segue, assim como de uma Universidade que lhes permitissem existir.

Nasceu intelectualmente pobre, envelhecida e em crise, não tendo, em muitos casos, até hoje, conseguido criar um ensino verdadeiramente universitário, no qual o acadêmico possa ter oportunidades de uma formação superior de qualidade, além daquela rigorosamente profissional, mas que nem sempre é eficiente.

A constituição da Universidade no Brasil pode ser buscada na “universidade do poder”, de Napoleão, cuja finalidade era manter a estabilidade do Estado mediante um ensino profissional dirigido principalmente à formação das elites dirigentes, quando D. João VI instalou-se, em 1808, a sede de seu governo no Brasil.

Estas instituições visavam apenas à formação de profissionais de nível superior nas áreas de Engenharia, Medicina, Química e Agricultura. Dom João VI não fundou nenhuma escola de Direito no Brasil, nem tomou iniciativa alguma quanto à organização do ensino primário nem do secundário, que continuaram existindo sob a forma das Aulas Régias instituídas pelo Marquês de Pombal. Tampouco fundou institutos de pesquisa ou de ensino de disciplinas de interesse cultural.

Embora estas instituições fossem já comuns na Europa e mesmo nas demais colônias da América Espanhola, no Brasil ainda não havia tal organização universitária. Em outras palavras, Dom João quis resolver apenas o problema da falta de determinado número de engenheiros, médicos e agrônomos no Brasil, e não o problema da educação do povo brasileiro. Todavia, mesmo ao fazer apenas isso, iniciou um processo em que não poderia mais voltar atrás.

No campo educacional, foram criados vários cursos superiores desvinculados da Igreja Católica, visando atender às necessidades do momento histórico. Em 1808, foi criada a Academia Real da Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar. Essas instituições tinham a finalidade de formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Também em 1808, na Bahia, foi implantado o curso de cirurgia no Hospital Militar, e no Rio de Janeiro, os cursos de cirurgia e anatomia, que em 1809 se transformam em cursos de medicina, e em 1820 criou-se a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, que posteriormente transformou-se na Escola Nacional de Belas Artes.

Com a proclamação da Independência, o interesse dos brasileiros na criação de Universidades voltou a ser despertado, e “[...] muitos projetos foram elaborados e discutidos no Legislativo”, no período de 1823 a 1870. Mas, por vários motivos, inclusive econômicos, as iniciativas não foram concluídas (LOBO, 1980, p. 16).

Retornemos à gênese da história, em 1834, graças ao Ato Adicional à Constituição que dispunha que as Províncias passariam a ser responsáveis pela administração do Ensino Primário e Secundário, em 1835, surge a primeira Escola Normal do Brasil, em Niterói. Se houve intenção de bons resultados, não foi o que aconteceu, já que, pelas dimensões do país, a educação brasileira se perdeu mais uma vez, obtendo resultados grosseiros. Em 1880, o Ministro Paulino de Souza lamenta o abandono da educação no Brasil, em seu relatório à Câmara. Em 1882, Ruy Barbosa sugere a liberdade do ensino, o ensino laico e a obrigatoriedade de instrução, obedecendo às normas emanadas pela Maçonaria Internacional.

O Ensino Superior, porém, ficaria sob a responsabilidade do governo central em todo território nacional, no que havia uma incoerência, pois quem legisla sobre o Ensino Superior deveria ter o direito de estabelecer as diretrizes para o Ensino Primário e Secundário que lhe são pré-requisitos. Isto, entretanto, já não mais poderia ser feito, porque os responsáveis pelo Ensino Primário e Secundário, não seriam obrigados a respeitar estas instruções. Somente no Município neutro do Rio de Janeiro, onde se localizava a sede do Governo Imperial, o Ensino Primário e Secundário também estaria sob a responsabilidade do governo central.

Apenas em 1870, Paulino José Soares de Souza, Ministro do Império, apresentou à Câmara um projeto referente à formação de uma Universidade, que foi enviado, para apreciação, às Congregações das Faculdades e Escolas Superiores existentes na época.

O governo imperial arcou com a responsabilidade da manutenção dos cursos superiores então existentes e reduzidos. Mas, quanto ao Ensino Primário e Secundário, as diversas Províncias, que eram, no seu geral, ainda demasiadamente pobres para organizá-los, ficaram aguardando, na esperança de que o governo central, a quem era permitido pela lei que interviesse na instrução primária e secundária nas províncias, viesse em seu socorro.

Para Fávero (1997, p. 35-36), “[...] nos princípios liberais de descentralização do início da República”, “[...] surgiram, como instituições livres e com curta duração, a Universidade de Manaus, em 1909, a de São Paulo, em 1911 e a do Paraná, em 1912” (2000, p. 24). Embora essas instituições já existissem, a Universidade do Rio de Janeiro, criada somente em 1920, é considerada pelos autores como sendo a primeira universidade brasileira, já que foi “[...] instituída por força de um decreto do Governo Central”. (1997, p. 36).

Dessa maneira, até 1889 (início da 1ª República), eram limitados os “[...] objetivos e a amplitude da ciência e da Educação Superior [...]”, não havendo preocupação com a estrutura organizacional, uma vez que as atenções estavam voltadas para a “[...] formação burocrática e política do Estado brasileiro” (XIMENES, 2003, p. 62). A prática da ciência, no país, era, ao longo desse tempo, segundo o autor, itinerante e descritiva, pois os viajantes estrangeiros estudavam a fauna, flora, recursos minerais, os habitantes, seus usos e costumes.

Em 1890, tendo o país um índice de analfabetismo de 67,2%, surgiu a Reforma Benjamin Constant, baseada na Constituição vigente e apoiada no Positivismo, que orientava a exclusão do elemento religioso do ensino público e o tornava gratuito e predominantemente científico (até então era literário). Essa Reforma já tinha como objetivo formar alunos para ingressar em cursos superiores.

A Reforma de Benjamin Constant tinha como princípios orientadores a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Estes princípios seguiam a orientação do que estava estipulado na Constituição brasileira.

Esta Reforma foi bastante criticada: pelos positivistas, já que não respeitava os princípios pedagógicos de Comte, e pelos que defendiam a predominância literária, porque ocorreu o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico.

A Constituição posterior, promulgada em 1891, segundo Ribeiro (1982, p. 28), deliberava que:

- a) [...] a União competia privativamente legislar sobre o **ensino superior** na Capital da República, cabendo-lhe, mas não privativamente, criar instituições de ensino secundário nos Estados e promover a instrução no Distrito Federal;
- b) aos Estados se permitia organizar os sistemas escolares, completos [...] (RIBEIRO, 1982). Coube aos Estados a responsabilidade dos ensinos primário e normal.

Após a República, em 1898, época em que o Brasil tinha catorze Institutos de Ensino Superior (IES) coincide que foi adotado o regime presidencialista. Posteriormente, surge a Reforma Rivadávia Corrêa, de 1911²⁸. Retomando nesse período a orientação positivista, que prega a liberdade de ensino, entendendo-o como a possibilidade de oferta de ensino que não seja por escolas oficiais. Além disso, prega ainda a abolição do diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento e transfere os exames de admissão ao ensino superior para as Faculdades. Essa Reforma foi considerada desastrosa para a educação do país: estabelecia a liberdade de ensino e retirava a interferência do Estado no setor.

Então, a República não traz consigo uma nova teoria da universidade brasileira, pois as antigas escolas superiores continuam a funcionar, outras são criadas, e algumas mostram sinais de melhora de qualidade, como as de engenharia e medicina de São Paulo, a primeira por sua associação com as ferrovias do Estado, a segunda graças ao apoio recebido desde cedo da Fundação Rockefeller.

Foi no período da década de vinte, do século XX, que ocorreu a implantação da Universidade do Rio de Janeiro (URJ), hoje conhecida como Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), “[...] surgiu no governo do Presidente Epitácio Pessoa em sete de setembro de 1920, Decreto nº. 14.343” (FÁVERO, 1997, p. 28), graças ao Artigo 6º do Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915, que foi assim redigido:

²⁸ Mazzoni (2001, p. 51) “Depois da Reforma Rivadávia Corrêa (Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental – Lei 8.598 de 05/04/1911), as tentativas de criação de universidade no Brasil, tornaram-se mais efetivas: em 1911, surgiu a primeira Universidade de São Paulo, particular, paga pelos alunos e que funcionou até 1917, pois os certificados de conclusão apresentaram problemas para ser reconhecidos e validados”.

O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá, em Universidade, a Escola Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar. Parágrafo 1º - O presidente do Conselho Superior de Ensino será o Reitor da Universidade. Parágrafo 2º - O Regimento Interno, elaborado pelas três Congregações reunidas, completará a organização estabelecida no presente decreto (LOBO, 1980, p. 30-31).

Efetuada uma análise, percebe-se que o desenvolvimento econômico e social brasileiro foi todo construído a partir da formação de quadros qualificados na Universidade Pública. Essa contribuição se expressa no currículo da quase totalidade dos profissionais bem-sucedidos nas mais distintas atividades em empresas e nos cargos mais altos da administração pública. Em todos esses espaços, o número de graduados e pós-graduados pelas Universidades Públicas excede em muito o número de graduados na rede privada. Isso sem falar na qualidade da formação, que é incomparavelmente superior nas Universidades Públicas.

De acordo com Fávero (2000, p. 28),

Conforme Artigo 1º do Decreto nº. 14.572, de 23 de dezembro de 1920, a URJ surgiu a partir da reunião da Faculdade de Medicina (criada em 1808), da Escola Politécnica (criada em 1810) e da Faculdade de Direito (resultante da fusão da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro e da Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, reconhecidas pelo Decreto nº. 639, de 31 de outubro de 1891). Porém, essa justaposição das três Escolas, de caráter profissional, gerou na época, críticas e debates, que perduram até os dias de hoje, uma vez que foi feita 'sem maior integração entre elas e cada uma conservando suas características próprias'.²⁹

Os acontecimentos históricos desta década propiciaram a tomada do poder por Getúlio Vargas, candidato derrotado nas eleições por Júlio Prestes, em 1930. Dessa forma, a década de 1920, foi marcada pelo confronto de idéias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminando com a crise econômica mundial de 1929.

Segundo (1998, p. 47), “Em outubro de 1930, o Governo do Presidente Washington Luiz era derrubado pôr um movimento armado que se iniciava ao sul do país e tivera repercussões em vários pontos do território brasileiro.” O contexto

²⁹ O mais interessante é que, passados mais de 80 anos da sua formação, inclusive com décadas para a construção de seu *campus*, que ficou inacabado, a UFRJ ainda se vê às voltas com o isolamento de parte considerável de suas unidades componentes, o que dificulta a implementação de algumas políticas traçadas pela sua administração central.

reformista do início da década de 1930 marca a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, encerrando a República Velha (1889-1930), momento em que ocorria um processo de industrialização e urbanização do país, mesmo com antigas estruturas agrárias.

A Revolução de 1930 é um movimento reformista de cima para baixo, feito pelas elites descontentes com os rumos da política do “café com leite,” instituída desde a proclamação da república, tendo o mérito de fomentar a modernização do país.

Para Fávero (2000, p. 42),

[...] a revolução de 1930 coloca o país frente ao desafio de empreender uma transformação em suas instituições. Isto, porém, não chega a se concretizar, tendo em vista que a renovação da estrutura de poder se limita, então, à mera mudança de quadros oriundos das mesmas classes dominantes que anteriormente prevaleceram.

Todavia, a fase iniciada com a Revolução de 1930 mostrou mudanças administrativas e políticas no país repercutindo, inclusive, no sistema educacional. Apesar das argumentações que possam ter ocorrido, foi a partir de 1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, é que a idéia de universidade se concretiza de fato.

Com a Era Vargas, em 1930, o Brasil delineia um projeto de Estado nacional centralizado. Desde o governo provisório (1930-1934), Vargas e seus seguidores deixam claro o papel de Estado, que apresenta uma característica voltada para organização de um país moderno que, de acordo com a concepção ocidental burguesa, teria que ter uma indústria forte, desenvolvimento urbano e pessoas com capacidade de consumo.

Fávero (2000, p. 36) relata que

Com relação ao ensino superior destacam-se principalmente os Decretos N.º 9.851, de 11 de abril de 1931, estabelecendo que esse tipo de ensino no país deva obedecer de preferência, ao sistema universitário (Estatuto das Universidades Brasileiras) e o de n.º 852, da mesma data, dispondo sobre a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a educação passava a ser um elemento extremamente importante dentro dessa nova disposição estrutural. Foi um período em que se fazia

necessário à contenção dos trabalhadores rurais por causa do êxodo rural, de modo que uma educação no ambiente rural também era tema de estudo, assim como a formação técnico-profissional dos trabalhadores urbanos, já que ocuparia os postos nas indústrias, o grande fetiche do momento.

A nova ordem política e econômica ocasionou o aumento da população urbana relativamente à rural e a falta de novas ocupações ligadas à vida urbana industrial, possibilitaram a mobilidade social, passando a educação escolar a representar um meio de êxito profissional e de uma vida socialmente valorizada. Assim, a demanda por educação cresce consideravelmente, sobretudo no período posterior a 1945.

As reformas empreendidas pelo Governo Provisório trouxeram, pela primeira vez na história do país, mudanças em nível nacional, ou seja, se estendiam por todo o território do país, além de terem permitido a instituição de uma estrutura orgânica aos ensinos médio, comercial e superior. As chamadas “Reformas Francisco Campos” vão tentar estabelecer os primeiros fundamentos da concepção educacional da Era Vargas, ficando clara a intervenção estatal nas escolas de todo o país, dentro de uma lógica que concebia o arcabouço jurídico como um elemento vital para a implantação das reformas³⁰.

O debate sobre a construção da nacionalidade e do civismo fazia parte da pauta de discussões da Associação Brasileira de Educação (ABE), nos anos 1920, junto com a Igreja Católica, e exercendo forte influência sobre os rumos da educação nacional.

É preciso lembrar que para a igreja a laicidade do ensino ministrado nos estabelecimentos públicos era uma grave afronta à consciência cristã, como de resto para toda a nação. Dessa forma, a igreja reivindicava para si a educação moral do povo brasileiro.

A Igreja conseguiu, por meio de intensa pressão, incluir o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais do país, mesmo que em caráter

³⁰ 1- Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação. 2- Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior no Brasil e adotou o regime universitário. 3- Decreto 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. 4- Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino secundário. 5- Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, que instituiu o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas do país. 6- Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador. 7- Decreto 21.141, de 14 de abril de 1932, que consolidou as disposições sobre a organização do ensino secundário.

facultativo (Decreto 19.941). Em 1932, é fundada a Liga Eleitoral Católica³¹ (LEC) com o objetivo de influenciar os eleitores católicos a votarem em candidatos afeitos ao ensino religioso nas escolas, bem como nos que defendessem os princípios cristãos.

As circunstâncias da criação e implantação da Universidade de São Paulo e sua Faculdade de Filosofia são demasiado complexas. É importante, no entanto, assinalar alguns pontos fundamentais. Este foi o primeiro estabelecimento universitário criado no Brasil com a missão explícita de desenvolver atividades de pesquisa científica. Seus mentores - Júlio de Mesquita, Armando de Salles Oliveira, Paulo Duarte, Fernando de Azevedo - tinham consciência clara de que não estavam criando mais uma escola profissional, e buscava com ela a formação de um centro de cultura que pudesse devolver a São Paulo a liderança buscada e perdida nas jornadas liberais de 1932.

Criada neste clima, a nova Faculdade de Filosofia deveria ser o centro da Universidade que aglutinava as antigas escolas profissionais de Medicina, de Direito, a Politécnica, o Instituto Agrônomo. Estas, no entanto, jamais aceitaram de bom grado a liderança intelectual que lhes era imposta. Formada por professores estrangeiros, recrutados por Teodoro Ramos, carioca do grupo de Amoroso Costa, a Faculdade de Filosofia da USP se transformaria depois em escola de formação de professores para o nível secundário, e sofreria toda a sorte de revezes a partir do Estado Novo.

O mais importante é que a experiência da Universidade de São Paulo vingou, propagou-se pelo país, e teve seus efeitos. Dela surgiram muitas das principais tradições da pesquisa científica no país - a física, a química, parte importante da botânica e zoologia, a sociologia, entre outras. Dela surgiu, ainda, a idéia de que a função da Universidade não é, simplesmente, a de formar profissionais para o mercado de trabalho, como se pensa nas Escolas tradicionais. E, finalmente, o conceito de que a atividade de pesquisa não tem como finalidade única a produção de serviços práticos para o governo ou para a sociedade - o entendimento predominante

³¹ Fávero (2000, p. 39) “Como decorrência das posições assumidas pela Igreja Católica, é fundado, em 1932, no Rio de Janeiro, pelo professor Alceu Amoroso Lima, em solenidade presidida pelo Cardeal Leme, o Instituto Católico de Estudos Superiores. Nessa ocasião declara-se *‘lançada a semente da universidade católica’* no país. Há, pôr parte da hierarquia católica, consciência muito nítida de que *“o ensino superior de filosofia e letras no Brasil surgiria sob a proteção da Igreja”*. Assim sendo, em 1933, um ano antes da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, organiza-se em São Paulo, a Faculdade “Sedes Sapientiae”, dirigida pelas cónegas de Santo Agostinho (LACOMBE, 1976)”.

em relação aos institutos de pesquisa médica, geológica, agrícola, etc., criados e mantidos de forma independente pelo Estado.

Herdeira da tradição europeia, dos anos de 1920 e 1930, a Universidade de São Paulo trouxe, pela primeira vez, ao país, a idéia de uma comunidade científica que não se subordina à prática do Estado nem às demandas do mercado de trabalho, mas desenvolve o conhecimento por seus méritos próprios, baseada na certeza de que assim serve melhor aos fins últimos do bem estar da sociedade. A experiência histórica parece mostrar que, todas as vezes que a ciência brasileira se afastou deste modelo, ela fracassou.

O importante é que exista a possibilidade de desenvolver e manter esta comunidade científica, funcionando de acordo com suas regras próprias de experimentação, uso da razão, e liberdade de definir seus próprios objetivos.

É preciso ressaltar que, de acordo com Fávero (2000, p. 41), é com o Decreto n.º 24738/34, que ocorre a criação da Universidade Técnica Federal. “A idéia da criação de universidade técnica ou universidade do trabalho já vinha sendo discutida cerca de dois anos antes de sua institucionalização legal.”

A defesa pela criação de uma universidade em São Paulo como um dos projetos-chave da “Comunhão Paulista”³² está ligada à opção do grupo pela formação das elites dirigentes. Segundo esta concepção, só a elite devidamente esclarecida e formada teria condições de propor um projeto para a nacionalidade que estivesse acima dos interesses partidários. A origem da tradicional postura acadêmica da USP distanciava-se dos centros e partidos políticos, e pode ser detectada já nos antecedentes do seu projeto de criação, na medida em que a “Comunhão Paulista” enfatizava a necessidade de um projeto cultural independente da prática política imediata.

Cabe reforçar a importância da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) como uma instituição dotada de organicidade e indispensável para se atingir a totalidade universitária. Esta faculdade é concebida pelos fundadores da USP³³ como órgão fundamental para a constituição da nacionalidade.

³² O termo “Comunhão Paulista” é utilizado por Irene de A. R. Cardoso para designar “[...] a representação que o ‘grupo do Estado’ faz de si mesmo, quando assume a postura do partido ideológico”.

³³ O projeto de criação da USP está intimamente vinculado ao grupo que, na década de 1920, estava à frente do jornal *O Estado de S. Paulo*. Entre seus componentes que tiveram papel de destaque como fundadores e idealizadores da USP, podemos citar: Júlio de Mesquita Filho (secretário do jornal e redator), Armando de Salles Oliveira (um dos diretores da Sociedade Anônima desde 1914, ao lado de

Data da primeira metade do século XIX o surgimento dos dois modelos distintos de ensino superior - o alemão e o francês - que tiveram uma influência significativa sobre a concepção e a estrutura da Universidade de São Paulo e da Universidade do Rio de Janeiro, nas suas origens. Esta última sendo fortemente influenciada pelo modelo napoleônico e a primeira recebendo maior influência, no âmbito da organização institucional e da concepção de Universidade, do modelo alemão, apesar do peso considerável dos professores franceses nas suas primeiras décadas de funcionamento.

A relevância da concepção alemã é a de que, segundo ela, para que a Universidade desempenhe plenamente o seu papel, ela deve ser autônoma, embora sua existência dependa economicamente do Estado. Nesse sentido, num Estado que limite a liberdade de ensino e de pesquisa, que impeça a busca e a transmissão incessante da verdade científica, não será possível a existência de uma autêntica Universidade. Por isso, os homens de ciência ou os intelectuais não podem se vincular diretamente à prática política cotidiana, que compromete a autonomia do pensamento e a busca da “verdade pura”.

O mundo da ciência não pode ser confundido com o mundo da ação, embora se adentre pelas realidades deste, que se convertem em um objeto de investigação. No universo científico, a valoração e a ação cedem lugar à “pureza da verdade”. O professor universitário, mais que um funcionário público, deve assumir o papel de membro de uma corporação científica, reivindicando a autonomia da pesquisa e do ensino, o que implica a sua independência das pressões e demandas externas à aventura do saber.

A preocupação com a autonomia da universidade em relação ao Estado aparece, também, no decreto de fundação da USP. Seu artigo 24 diz que

“[...] a Universidade de São Paulo tem personalidade jurídica, autonomia científica, didática e administrativa, nos limites do presente decreto e, uma vez constituído um patrimônio com cuja renda se mantenha, terá completa autonomia econômica e financeira”.

Embora não tendo constituído um patrimônio próprio, tornando-se uma Universidade Estadual dependente economicamente do governo do Estado de São

Júlio de Mesquita) e Fernando de Azevedo (que foi redator entre 1923 e 1926). Com a morte de Júlio de Mesquita, em 1927, Armando de Salles Oliveira tornou-se presidente do jornal e Júlio de Mesquita Filho, diretor.

Paulo, a USP conseguiu, nas suas primeiras décadas de funcionamento, conservar uma autonomia relativa diante do governo Vargas, quando comparada com a Universidade do Rio de Janeiro (no que diz respeito, por exemplo, ao processo de recrutamento dos docentes e à preocupação maior com a constituição de um projeto acadêmico desvinculado dos centros imediatos de decisão política).

A Era Vargas foi um período de afirmação da incipiente indústria brasileira, tendo o Estado como um poderoso agente. Para que a industrialização fosse levada em frente era preciso um contexto propício, no qual a educação exerceu um decisivo papel. Assim, os debates em torno da questão pedagógica ficaram acirrados entre os defensores da Escola Nova e os membros da Igreja Católica.

Fávero (2000, p. 86) acrescenta que,

[...] a partir de 1935, vai-se delineando tomada de consciência do caráter ideológico da educação por parte dos que estavam no poder. Nesse momento, o regime político, de forma ainda não explicitada, tenta exterminar toda experiência democrática, em matéria de educação no país. Isso não é de estranhar porque a educação como prática social está profundamente comprometida com a realidade onde se desenvolve e se realiza, através de instituições subordinadas ao sistema ideológico que legitima e justifica a sociedade como um todo.

O Governo Vargas, principalmente após a promulgação do Estado Novo (1937), fundamentou o seu plano de formação de “cidadãos” numa intensiva campanha de propaganda oficial junto aos estabelecimentos escolares, na tentativa de criar uma imagem positiva de Getúlio, que naquele momento se constituía como um ditador. “O Pai dos Pobres” promovendo uma forte repressão aos movimentos sociais que não eram cúmplices de seu programa, em especial aos comunistas, tanto que a Constituição de 1937 incluiu a educação novamente na “questão social” com o objetivo de combater a subversão ideológica que poderia orientar a prática política.

Portanto, a idéia de que deveria existir uma "Universidade brasileira" data pelo menos de 1937, quando Gustavo Capanema propõe a Vargas que assine o decreto que criava a Universidade do Brasil, pelo qual deveria servir de padrão e modelo para todo o sistema de ensino superior do país. Naquela concepção, a Universidade do Brasil funcionaria como o ápice de uma pirâmide, um ideal platônico aos quais os demais estabelecimentos de ensino superior do país deveriam se moldar. Ainda que a Universidade do Brasil tenha sido convertida, mais tarde, como Universidade Federal do Rio de Janeiro, em uma entre outras participantes do

sistema de universidades federais brasileiras, a idéia de um modelo único de universidade não foi abandonada.

Enquanto em muitos países a expressão "universidade" é reservada para um conjunto bastante específico de instituições de nível pós-secundário, no Brasil ela é usada indistintamente como sinônimo de "faculdade", e aplicada tanto às carreiras mais tradicionais como a medicina, a engenharia e o direito quanto a especializações novas e incertas como turismo, comunicações, sociologia e desenho industrial; tanto a complexos universitários como a Universidade de São Paulo ou a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro quanto às centenas de estabelecimentos de ensino isolados espalha dos pelo país afora.

É certo que existem diferenças legais entre Universidades e estabelecimentos isolados. Mas, na linguagem comum, todos são "estudantes universitários", todos têm "nível universitário" e, de fato, não existe distinção legal entre os formados por um ou outro sistema.

Vale ressaltar, ainda citando Fávero (2000, p. 86), que “[...] após o golpe de 1937, uma das grandes preocupações do Estado foi colocar a educação a serviço da ideologia vigente”.

Mas, a partir do Golpe de 1937, ocorreram pressões políticas sobre o Ensino Superior, passando por uma legislação imposta de cima para baixo, e é a partir de 1939, que ocorre uma tendência para a profissionalização, em virtude da influência do modelo alemão e francês.

De acordo com Fávero (2000, p. 107), “[...] é possível demonstrar que a Universidade, enquanto instituição é produzida simultaneamente e em ação recíproca da produção, das condições materiais de vida e das demais formas culturais”. Assim, a produção da Universidade ocorre como expressão do seu grau de desenvolvimento na sociedade, como parte de um todo, donde podemos dizer que a universidade concreta sintetiza o histórico, o cultural, o político, o econômico, ou seja, sintetiza a realidade humana em seu conjunto.

Com a Revolução de 1930 o Brasil começa a se modernizar, voltado para o atendimento ao mercado interno; inicia o processo de substituição de importações, com investimento na produção industrial, o que foi possível graças ao período anterior, quando os cafeicultores conseguiram acumular riquezas e os recursos com a queda das exportações foram desviados da lavoura para a produção industrial. Assim, o governo passa a investir em educação para atender à necessidade de mão-de-obra qualificada, embora a atividade de pesquisa, principalmente tecnológica, não fosse

incentivada, quando já se acelerava a industrialização, porque a prioridade era a substituição de importações, que não demandava técnicos sofisticados nem o controle de qualidade da produção (XIMENES, 2003, p. 68).

Em 1930, por meio do Decreto 19.402, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública; em 1931M, o ensino secundário e as universidades foram se organizando mediante decretos, que originaram a Reforma Francisco Campos, nome do titular da pasta do Ministério da Educação e Saúde Pública.

É possível que o motivo da criação da Universidade do Rio de Janeiro tenha sido a visita do Rei Alberto I da Bélgica, a quem foi concedido o título de doutor *honoris causa*, por ocasião de sua vinda ao Brasil pela comemoração do primeiro centenário da independência do país.³⁴

Assim é que a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), considerada a primeira universidade brasileira, foi criada no dia 7 de setembro de 1920, por meio do decreto nº 14.343, elaborado pelo Ministro do Interior Alfredo Pinto e promulgado pelo Presidente da República Epitácio Pessoa, conforme a autorização de 1915. (CUNHA, 1998, p. 213).

A Universidade do Rio de Janeiro formou-se a partir do agrupamento das instituições de ensino superior de cunho profissional em funcionamento no Rio de Janeiro, a saber: a) Faculdade de Medicina, oriunda dos cursos da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar do Rio de Janeiro, criado, por carta régia, em 1808; b) Escola Politécnica fundada em 1874, a partir dos cursos da Academia Real Militar, existente desde 1810; e c) Faculdade de Direito, criada como resultado da fusão, em 1920, da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais com a Faculdade Livre de Direito, ambas fundadas em 1891.

A organização da URJ (Universidade do Rio de Janeiro) não garantiu o espírito universitário, uma vez que esta universidade estava voltada para o ensino de um saber abstrato, distante da realidade concreta e desvinculado da atividade de pesquisa. Este espírito antiuniversitário era acentuado pelo distanciamento físico e o isolamento existente entre as escolas que constituíam a universidade, não havendo qualquer inter-relação entre elas.

A primeira reforma da URJ, conforme a legislação de 1931, previu a existência de uma Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a qual não chegou a ser

³⁴ Um título honorífico acadêmico não poderia ser outorgado pelas instituições de ensino superior isoladas existentes no país, até então.

consolidada. Em 1937, a reforma dividiu a dita faculdade idealizada em duas: a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

O projeto de reorganização da Universidade do Rio de Janeiro para transformá-la em Universidade do Brasil era uma das maiores prioridades da gestão Capanema no Ministério da Educação e Saúde do governo Vargas³⁵. O Ministro valorizava o preparo das elites em detrimento da educação das massas, assumindo uma postura elitista semelhante aos idealizadores da USP. Na concepção de Capanema, o caminho para o recrutamento dessas elites deveria ser o ensino secundário, que mereceu também a sua atenção.

O principal objetivo da criação da Universidade do Brasil era implantar um padrão nacional e único de ensino superior, pelo qual a própria USP deveria se orientar. Além deste objetivo, havia interesse em estabelecer, a partir do padrão universitário outorgado pelo governo federal, um controle detalhado da qualidade do Ensino Superior em todo o país.³⁶

Com a nova realidade brasileira, passou-se a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Por isso, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, pelo qual o governo provisório sancionou decretos organizando o Ensino Secundário e as Universidades brasileiras ainda inexistentes. Esses Decretos ficaram conhecidos como "Reforma Francisco Campos"³⁷: (Decreto n.º 19.851, de 11/04/1931, vigendo por trinta anos, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61).

Como mencionado, foi por meio do Decreto n.º 14.343, de sete de setembro de 1920 que se criou a Universidade do Rio de Janeiro, durante o Governo Epitácio Pessoa; Decreto-Lei n.º 11.530, de março de 1915, determinava a abertura de Escolas Superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes.

A concepção organizacional (institucional) da educação superior brasileira teve influência francesa, sobretudo, no Rio de Janeiro, mais que em São Paulo. Isto porque o modelo napoleônico de Universidade, caracterizado por Escolas Isoladas de cunho profissionalizante, com a dissociação entre ensino e pesquisa e grande centralização estatal, marcando profundamente a organização da Universidade do

³⁵ Gustavo Capanema esteve à frente deste Ministério de 1934 até 1945.

³⁶ A esse respeito, vide SCHWARTZMAN, Simon *et al.* *Op. cit.*, p. 207.

³⁷ Francisco Campos foi um dos líderes da Revolução de 1930.

Rio de Janeiro. Não houve, como em São Paulo, a preocupação de introduzir a pesquisa como uma das principais finalidades da universidade, nem com a constituição de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras - entendida como o coração da Universidade, como centro integrador e catalisador de suas idéias, responsável pela pesquisa e pela ciência livre e desinteressada - características do modelo universitário alemão do século XIX, que influenciou a organização da USP.

Percorrendo a trajetória da história, narramos a regulamentação da Reforma em alguns Decretos.

A Reforma foi regulamentada pelos seguintes instrumentos:

1. Decreto n.º 19.850, de 11 de abril de 1931, Cria o Conselho Nacional de Educação
2. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, Dispõe sobre a organização do Ensino superior no Brasil e adota o regime universitário.
3. Decreto n.º 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
4. Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, Dispõe sobre a organização do ensino secundário.
5. Decreto 20.158, de 30 de junho de 1931, Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências.
6. Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, Consolida as disposições sobre o Ensino Secundário. (ROMANELLI, 1998, p. 131):

Pesquisando acerca dos caminhos históricos, temos a ocorrência do Governo Provisório que foi marcado por uma série de instabilidades, principalmente para exigir uma nova Constituição para o país. E, em 1932, eclode a Revolução Constitucionalista de São Paulo, em 1934 ocorre uma nova Constituição (a segunda da República) que dispõe, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos.

Dessa maneira, em 1934³⁸, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo. A primeira a ser organizada segundo as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931.

Conforme Romanelli (1998, p. 133):

³⁸ VICENZI, Leticia Josephina Braga de. (1986) “Tanto a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, como a Universidade do Distrito Federal (UDF), organizada em 1935 no Rio de Janeiro, foram, até certo ponto, esforços institucionais para atender aos anseios de modernização expressos pelos intelectuais e educadores na segunda metade da década de 20, quando houve um vigoroso debate nacional sobre a educação que nos convinha, com a destacada participação dos partidários da *escola nova*.”

[...] em 1935, Anísio Teixeira, Secretário de Educação, criava a Universidade do Distrito Federal, de estrutura arrojada, caracterizada pelo fato de não possuir as três faculdades tradicionais e ter uma Faculdade de Educação, na qual se situava o Instituto de Educação....

Contudo, em função da instabilidade política deste período, Getúlio Vargas, num golpe de estado, instala o Estado Novo e proclama uma nova Constituição, também conhecida como "Polaca".

O fim do Estado Novo consubstanciou-se na adoção de uma nova Constituição de cunho liberal e democrático. Esta nova Constituição, na área da Educação, determina a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário e dá competência à União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. Além disso, a nova Constituição fez voltar o preceito de que a educação é direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 1930³⁹.

O período de 1937 a 1955 foi identificado por Ribeiro (1982, p. 119) como nacional-desenvolvimentista, e pode ser dividido em três momentos, a saber:

- a) de 1937 a 1945 vigora a ditadura do Estado Novo de Vargas. Redemocratização do país, após o fim da Segunda Guerra Mundial;
- b) de 1946 a 1951 transcorre o mandato presidencial de Eurico Gaspar Dutra, eleito democraticamente. É cassado o registro do PCB, o que o torna um partido ilegal e clandestino;
- c) de 1951 a 1954, último governo Vargas, desta vez eleito. Em 24 de agosto daquele ano, o presidente suicida-se. Assume o vice, Café Filho.

O último governo Vargas é marcado por uma política nacionalista, com forte apoio popular e são criados: a Petrobrás (com o estabelecimento do monopólio estatal do petróleo), a Eletrobrás, o Banco do Nordeste e o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

Dentro deste quadro político-educacional, que era autoritário, foi extinta a Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1939, sendo seus cursos incorporados à Universidade do Brasil, uma vez que aquela Universidade não correspondia aos anseios ideológicos e políticos do governo federal.

³⁹ Mazzoni (2001, p. 52) “Logo após a Revolução de 1930, que deu início à “Era Vargas”, a prática de aglutinação, que orientava as tentativas feitas no Império e durante a Primeira República, continuaram persistentes, mostrando que as escolas superiores deveriam existir”.

No período de 1946 a 1950, ocorre o governo Dutra, que obtém financiamento do Banco Mundial para implantar a Escola Técnica de Curitiba (Ensino Industrial). A nova Constituição brasileira (a quarta) foi promulgada em 18 de setembro de 1946, legitimando democraticamente o poder e mantendo a forma presidencialista de governo. Seu texto determina o ensino primário gratuito e obrigatório, com grande esforço para alfabetização em massa da população; prevê a criação de institutos de pesquisas para atuar principalmente ao lado das Instituições de Ensino Superior e, conforme Ribeiro (1982, p. 122) “[...] dá à União competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Até então, as vagas do ensino superior eram ocupadas pela elite, enquanto as classes menos favorecidas, normalmente, tinham acesso ao ensino profissional.

O fato político marcante desse período foi o suicídio de Getúlio Vargas, ocorrido em 24 de agosto de 1954. Fato assinalado pela dimensão trágica pessoal e sua imediata repercussão popular, o que evitou a consumação de um golpe de Estado. Na esfera política, ganharam as eleições os seus adversários, Juscelino Kubitschek de Oliveira e João Goulart, apoiados por diversos segmentos sociais cujo lema era segundo Ribeiro (1982, p. 139) fazer o “[...] Brasil progredir 50 anos em cinco”.

No período entre a morte de Getúlio e a posse de Juscelino, foi aprovada a Instrução 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito do Banco do Brasil (Sumoc),

[...] um dos elementos responsáveis pela alienação da economia nacional, já que, [...] através dela, reconhecia-se às empresas estrangeiras interessadas em operar no Brasil, a concessão de favores cambiais para transferir, de seus países de origem, maquinarias industriais depreciadas, como se fossem equipamentos novos, embora já funcionando aqui indústrias nacionais similares. (RAMOS *apud* RIBEIRO, 1982, p. 140).

Este fato contribuiu para o desenvolvimento do governo de Juscelino, com o ingresso de muitas indústrias multinacionais, ocasionando um clima otimista para a população e, para (1993, p. 53), “[...] abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro”.

Ainda em 1946, o então Ministro Raul Leitão da Cunha regulamenta o Ensino Primário e o Ensino Normal, além de criar o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), atendendo as mudanças exigidas pela sociedade após a Revolução de 1930.

Baseado nas doutrinas emanadas pela Carta Magna de 1946, o Ministro Clemente Mariani, cria uma comissão com o objetivo de elaborar um anteprojeto de reforma geral da educação nacional. Esta comissão, presidida pelo educador Lourenço Filho, era organizada em três subcomissões: uma para o Ensino Primário, uma para o Ensino Médio e outra para o Ensino Superior. Em novembro de 1948, este anteprojeto foi encaminhado a Câmara Federal, dando início a uma luta ideológica em torno das propostas apresentadas. Num primeiro momento, as discussões estavam voltadas às interpretações contraditórias das propostas constitucionais vigentes. Num momento posterior, após a apresentação de um substitutivo do Deputado Carlos Lacerda, as discussões mais marcantes relacionaram-se à questão da responsabilidade do Estado quanto à educação, inspirados nos educadores da velha geração de 1930, e a participação das instituições privadas de ensino.

A partir de fins da década de 1950, a universidade brasileira começa a sofrer muitas críticas. O Governo e a comunidade acadêmica se mobilizam na direção da sua reformulação. Em 20 de dezembro de 1961, promulgou-se a Lei 4.024 sem a pujança do anteprojeto original, prevalecendo às reivindicações da Igreja Católica e dos donos de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com os que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros.

No rastro da associação entre educação e mercado de trabalho, veio a imposição governamental de “racionalizar” o sistema educacional e, com ela, a questão do Ensino Superior pago, abrindo espaço para uma concepção “empresarial” de educação fortemente influenciada pelos pressupostos da chamada “Teoria do Capital Humano,” ou economia liberal da educação.

Propõe-se, também, que a arte, a ciência e o ensino sejam livres à iniciativa individual e à associação ou pessoas coletivas públicas e particulares, tirando do Estado o dever da educação. Mantém, ainda, a gratuidade e a obrigatoriedade do Ensino Primário e dispendo como obrigatório o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas normais, primárias e secundárias.

No contexto político, o estabelecimento do Estado Novo, segundo Romanelli (1993, p. 153), faz com que as discussões sobre as questões da educação, profundamente rica no período anterior, entre "numa espécie de hibernação". As conquistas do movimento renovador, influenciando a Constituição de 1934, foram enfraquecidas na Constituição de 1937. Marcando uma distinção entre o trabalho

intelectual, para as classes mais favorecidas, e o trabalho manual, enfatizando o ensino profissional para as classes mais desfavorecidas. Ainda assim é criada a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).

Em 1942, durante o Estado Novo, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, ocorre à reestruturação de alguns segmentos do ensino. Estas Reformas receberam o nome de Leis Orgânicas do Ensino, e são compostas pelos seguintes Decretos-lei:

1. Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942:
Lei Orgânica do Ensino Industrial;
2. Decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942:
Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial;
3. Decreto-lei 4.244, de nove de abril de 1942:
Lei Orgânica do Ensino Secundário;
4. Decreto-lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943:
Lei Orgânica do Ensino Comercial. (ROMANELLI, 1998, p.154)

É em 1961 que ocorre a criação da Universidade de Brasília, permitindo vislumbrar uma nova proposta universitária, através do planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de segundo grau (ex-Colegial e atual Ensino Médio).

A fase anterior, de 1946 ao princípio do ano de 1964, talvez tenha sido a mais fértil da história da educação brasileira. Nesse período, atuaram educadores como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Carneiro Leão, Armando Hildebrando, Paschoal Leme, Lauro de Oliveira Lima, Durmeval Trigueiro, entre outros, que deixaram seus nomes na história da educação, por suas realizações.

Seguem, nesse momento, alguns registros Históricos da Ditadura Militar ou Governo Militar e, para a melhor compreensão desse período, será feita uma alusão a alguns momentos marcantes, para que melhor se possam compreender os aspectos sócio-históricos.

No período de 1964, a Universidade de Brasília (Unb) é invadida por tropas militares. O reitor Anísio Teixeira é destituído do cargo e substituído pelo professor Zeferino Vaz, da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Este,

indicado por Luiz Antonio da Gama e Silva, que acumulava os cargos de Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Cultura.

Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as universidades brasileiras. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, e do Plano Atcon, de 1966, a influência norte-americana sobre a universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada.

Assim, é que a Lei 5.540, responsável pela Reforma de 1968, incorpora várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: 1) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; 2) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; 3) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; 4) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; 5) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; 6) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, provocando uma massificação desse nível de ensino; 7) a idéia moderna de extensão universitária; 8) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior e conseqüente despolitização.

Retornando um pouco na história, com a ditadura militar se coloca na ilegalidade a União Nacional dos Estudantes (UNE) e cria-se os Diretórios Acadêmicos (DAs), restritos a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade. Assim é eliminada a representação em nível nacional bem como qualquer tentativa de ação política. O lema da ditadura é "[...] estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar"⁴⁰.

Os primeiros anos do regime militar, instalado em 1964, são de confrontação entre o sistema universitário, até recentemente embalado em suas aspirações de crescimento constante. A partir de 1968, o governo, sem renunciar à sua atitude repressiva no plano político, começa uma política de expansão acelerada do sistema

⁴⁰ Palavras ditas pelo jurista Luiz Antonio da Gama e Silva, Ministro da Justiça e Ministro da Educação e Cultura nos primeiros dias do golpe militar.

de ensino superior, seja através da abertura de mais vagas no sistema público, principalmente pela liberdade dada para a criação de instituições superiores de ensino privado.

Duas teorias presidem esta política, e coexistiriam nos anos seguintes. A primeira foi a teoria do capital humano, que afirmava que a educação era um investimento racional e altamente produtivo, não só para os indivíduos, como para a sociedade como um todo. Tanto as pessoas sabiam disto que se esforçavam ao máximo para entrar nas Universidades. Não haveria outra coisa a fazer senão expandir ao máximo a educação em todos os níveis, deixando, se possível, que a própria lei da oferta e da procura funcionasse na criação de novos cursos, e tudo se ajustaria ao final.

As conseqüências práticas, em curto prazo, dessa política foram à expansão do sistema de ensino superior, e o aumento relativo do ensino privado em relação ao público. Ocorrendo também a perda progressiva da qualidade média do aprendizado, acarretando ao longo prazo a criação de uma massa de pessoas educadas e sem empregos correspondentes à titulação adquirida.

O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº. 5, de 13 de dezembro de 1968, decreta:

Art. 1º Comete infração disciplinar o professor, aluno, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino público ou particular que:

I - Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar, ou seja, participante nesse movimento;

II - Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele;

III - Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios não autorizados, ou dele participe;

IV - Conduza ou realiza, confeccione, imprima, tenha em depósito, distribua material subversivo de qualquer natureza;

V - Seqüestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do 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.

§ 1º As infrações definidas neste artigo serão punidas:

I - 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 anos;

II - Se tratar de aluno, com a pena de desligamento e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por prazo de três (3) anos.

§ 2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco (5) anos.

§ 3º Se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional.

Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto-Lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de vinte dias.

Parágrafo único. Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instalação de inquérito policial.

Art. 3º O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá às diligências convenientes e citará o infrator para, no prazo de quarenta e oito horas, apresentarem defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas.

§ 1º O indicado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou, se for estudante, proibido de freqüentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo.

§ 2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender ser-lhe-á designado defensor para apresentar a defesa.

§ 3º Apresentada à defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento.

§ 4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena do crime definido no Art. 319 do Código Penal, além da sanção cominada no item I do § 1º do Art. 1º deste Decreto-Lei.

§ 5º Quando a infração estiver capitulada na Lei Penal, será remetida cópia dos atos à autoridade competente.

Art. 4º Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarcir-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem.

Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-Lei.

Art. 6º Este Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Foi no período mais cruel da ditadura militar, ocasião em que qualquer expressão popular, contrária aos interesses do governo, era abafada, muitas vezes, pela violência física, que é instituída a Lei 4.024, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971. A característica mais marcante dessa Lei era tentar dar a formação educacional um cunho profissionalizante. Dentro do espírito dos "slogans" propostos pelo governo, como "Brasil grande", "ame-o ou deixe-o", "milagre econômico", etc., planejava-se fazer com que a educação contribuisse, de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

Portanto, o golpe de 1964 pôs fim ao processo de democratização, em vigor no Brasil, impondo uma nova ordem político-institucional de modelo político de desenvolvimento "tecnoburocrático - capitalista". Nesse contexto institucional e

legal, se deu a ampliação da representatividade de grupos privados em detrimento das entidades dos educadores nos conselhos estaduais e federais. Os Conselhos de Educação se viram esvaziados de suas funções normativas. Mesmo subsistindo-os, eles adquiriram concepções tecnicistas. Ainda assim, a Lei 5692 de 1971, concedeu aos órgãos estaduais a competência de delegar algumas de suas atribuições a organizações municipais que apresentassem condições propícias para isto.

De acordo com Gadotti (1993), “O regime militar notabilizou-se”, no campo educacional, por duas reformas: a do Ensino Superior (1968) e a do Ensino Básico (1971), que passaria a chamar-se de primeiro e de segundo graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu re-introduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A União Nacional dos Estudantes (UNE), acusada de atividades "subversivas", foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. Em 1969, o Decreto-Lei nº. 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados "movimentos subversivo".

Depois do golpe militar de 1964, muitos educadores passaram a ser perseguidos em função de posicionamentos ideológicos. Muito foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, outros se recolheram à vida privada e, outros, demitidos, trocaram de função. Com o fim do regime militar (1985), pôde-se respirar mais o odor da liberdade política, mas a situação econômica se deteriorou para a maioria da população.

De acordo com os conceitos de Carvalho da Silva (1997), a partir de 1960, e principalmente a partir do governo militar em 1964, procurou-se criar os fundamentos de uma política de ciência e tecnologia tomando como base as Universidades Públicas e os Institutos Públicos de Pesquisa. Em 1962, foi criado o Fundo do Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC), com 3% do orçamento do BNDE, apoiando as primeiras iniciativas em pós-graduação na COPPE/UFRJ. Em 1967 foi instituída a FINEP que, a partir de 1971, passou a gerir o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT), criado em 1969.

Em 1968, foi institucionalizada a pós-graduação *stricto sensu* e a partir de 1970 os Planos Estratégicos do Desenvolvimento Econômico (PEDs) passaram a dar destaque à ciência e tecnologia. No ano de 1974 foi concebido o Sistema Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (SNDCT), seguido dos Planos Básicos do

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PBDCTs) geridos pelo CNPq, devidamente reformulado e contando com um Programa de Avaliação e Perspectivas (Ferreira, 1993). Nos estados, além da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), que iniciou atividades em 1962, foi instituída a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), em 1964, e a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), em 1980, bem como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), em 1986.

A Reforma de 1968 teve como princípio norteador a idéia de racionalização, derivando dela as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. Tendo em vista que o processo educacional foi associado à produção de mercadoria, e como todo processo econômico, isso implicava em custo e benefício.

O importante a ser ressaltado é que essa busca por uma maior racionalidade instrumental para as Universidades, sobretudo as públicas, ressurgiu no cenário brasileiro com mais intensidade a partir da década de 1980, num novo contexto político, econômico e social. As Universidades Públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelo governo de “improdutivas”, sendo permanentemente impedidas a prestarem conta de sua “produtividade”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

E para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação e tenta-se inserir as universidades na lógica do capital, vinculando-as ao setor produtivo, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento da pesquisa nessas instituições, assim, procura-se transformar as Universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado; privatiza-se o público, via pesquisas encomendadas por empresas, cursos “autofinanciáveis” que cobram mensalidades dos alunos, projetos de extensão realizados meramente com fins lucrativos, dentre outros.

De acordo com a Evolução do Ensino Superior - MEC/INEP (2000)⁴¹, a crise econômica dos anos de 1980 e as incertezas criadas pelos altos índices de inflação refletiram-se no ensino superior. O número de inscrições em exame

⁴¹ EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: Graduação, 1980-1998. Brasília, MEC-INEP, 2000.

vestibular baixou de 1,8 milhões em 1980 para 1,5 milhões em 1985, voltando a 1,8 milhões em 1989; o número total de vagas aumentou, apenas de 404.814, em 1980, para 466.794, em 1989; o número de matrículas foi 1.377.286 em 1980 e 1.367.609 em 1985, chegando a 1.518.904 em 1989, um crescimento inferior ao da população.

Durante esse período o sistema privado implantou dezenove Universidades e aumentou em 43,6% as suas matrículas e em 57% a sua oferta de vagas; o sistema público instituiu dez Universidades (uma federal, sete estaduais e duas municipais) aumentando as matrículas em 13,7% e as vagas em 10,2% graças a estados e municípios, uma vez que a rede federal se manteve paralisada. Apesar de tal paralisia do sistema federal, a despesa com pessoal nas instituições de ensino superior mais do que duplicou entre 1980 e 1990. Nas Universidades Federais o número de docentes aumentou em apenas 3,8%, mas os docentes em tempo integral passaram de 20% no final dos anos 70 para 81% em 1989.

Dessa forma, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, se faz presente nas instituições de ensino superior brasileiras, tornando-se hegemônica sobre as concepções alemã e francesa, que influenciaram tão marcantemente estas Universidades quando das suas fundações.

A referência da concepção norte-americana ocorre pelo fato de ela ter influenciado não apenas as Universidades Européias, como a alemã, mas também as universidades latino-americanas, como as brasileiras. No Brasil, esta concepção foi amplamente difundida a partir da Reforma Universitária de 1968, atingindo a estrutura organizacional e as finalidades de todas as universidades, inclusive a USP e a UFRJ.

Com o modelo norte-americano, a Instituição Universitária procura associar-se estreitamente aos aspectos ideais (ensino e pesquisa) aos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação da educação superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do Estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisas de interesse utilitário, assim como serviços de uma maneira geral.

Portanto, a Universidade brasileira continua sendo essencialmente, formadora de profissionais de ensino superior, em detrimento e, freqüentemente, em contradição com as demais funções. No próximo tópico iremos analisar alguns dados

históricos em relação a Constituição Brasileira, a partir de 1934 e sua relação com as normatizações da Universidade.

3.2 Análise da Educação nas Constituições Brasileiras: 1934 – 1968 e 1996

Neste tópico será analisado o aspecto legal das Diretrizes norteadoras da Universidade. A primeira Constituição brasileira registra a Educação, como norma constitucional, no âmbito de seus elementos orgânicos, ou melhor, no conjunto dos artigos que tratam substancialmente dos princípios normativos e essenciais relativos à forma de Estado, à organização e à funções dos poderes públicos, e aos direitos e deveres dos cidadãos.

Para melhor compreender as concepções normativas da Educação, é preciso efetuar uma compreensão histórica, dessa maneira, se entenderá a concepção social de seu conteúdo. O sistema de ensino secundário, com o Ato Adicional de 1834, passou a apresentar dois sistemas: “[...] o regular, reduzido quase que apenas ao Colégio de Pedro II e o irregular, centrado nos preparatórios para o ensino superior” (PILETTI, 2003, p. 50).

O Ensino Superior, por sua vez, apresentava um número pequeno de escolas, e tinha o objetivo de formar profissionais liberais, principalmente na área de Direito. Não existia uma Universidade no país e sim escolas isoladas de nível superior, como as Faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, as Faculdades de medicina do Rio de Janeiro e de Salvador, e a Escola de Engenharia do Rio de Janeiro.

Ocorre, em 1931, a promulgação do decreto nº. 19.851 de 11 de abril, que vem, segundo Fávero (2000, p. 36), “[...] estabelecendo que tipo de ensino no país deverá ser obedecido, de preferência, ao sistema universitário (Estatutos das Universidades Brasileiras)”, pois algumas já existiam como a Universidade do Rio de Janeiro que foi a primeira ser criada e com o Decreto de nº.19.852, da mesma data, dispõe sobre a sua reorganização. A Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934, apesar de ser uma universidade estadual, foi a primeira a se adequar ao referido decreto federal.

O setor educacional, nos períodos iniciais da República, encontrava-se desorganizado, não havia um sistema nacional articulado de educação pública. No decorrer do período, foram muitas as discussões sobre os princípios educacionais,

que se tornaram “preceitos constitucionais” a partir do ano de 1934. Foram eles: “[...] gratuidade e obrigatoriedade do ensino de 1º grau; - direito de todos à educação; - liberdade de ensino; - obrigação do Estado e da família no tocante à educação; - ensino religioso de caráter multiconfessional” (PILETTI, 2003, p. 68).

É importante ressaltar que, na prática, por muitas vezes, esses preceitos foram desrespeitados. No que se refere às “competências educacionais”, manteve-se, nesse período, a dualidade de sistemas herdada do Ato Adicional de 1834 e consagrada na constituição de 1891.

Com a Constituição Republicana do ano de 1934, a Educação recebeu espaço expressivo no Estado intervencionista, ainda assim, do ponto de vista do Direito Constitucional, o Estado não reclamaria a Educação enquanto disciplina constitucional específica e autônoma.

De acordo com Aranha (1993, p. 204-205), devido ao processo de industrialização, “[...] podemos observar ainda, neste período, a ênfase no ensino profissionalizante, onde a partir das “Leis Orgânicas”, de Gustavo Capanema, ministro do Estado Novo”, criou-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), e também se regulamentou o curso de formação de professores, com diretrizes nacionais, trazendo consigo um otimismo referente a valorização da carreira docente, que de fato não se concretiza.

A partir da industrialização, surgiram os sindicatos de trabalhadores, que buscavam na educação uma oportunidade de melhorar sua qualificação em busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho. Aproveitando-se desta situação de abandono do sistema educacional pelo Estado, a iniciativa privada, entre 1860 e 1890, atingiu o primeiro auge nas escolas secundárias.

Essas escolas difundiram pelo Brasil e propunham os ideais pedagógicos americanos:

[...] a reforma educacional de 1889 tinha um conteúdo positivista e pela primeira vez as ciências naturais passaram a integrar o currículo obrigatório da escola primária. Iniciou-se o estudo da álgebra, da geometria e da física nas escolas secundárias. Em 1901, essa reforma foi absorvida por outra, que transformou a escola secundária, simplesmente, em curso preparatório para a escola superior. Isto vigorou por dez anos, quando outra reforma concedeu às escolas secundárias e superiores, autonomia quase que ilimitada. Todavia, esta reforma foi invalidada por outra, quatro anos mais tarde (BERGER, 1980, p. 69).

O autor afirma, ainda, que a União era responsável pela educação superior. Os Estados eram responsáveis pela educação normal e técnica e os municípios eram responsáveis pela educação primária. Para administrar as questões educacionais, em 1890, o Estado criou o Ministério de Educação e Correios e Telégrafos. Este ministério foi extinto menos de um ano depois, repassando para o Ministério da Justiça os assuntos educacionais.

A partir da Constituição de 1934, o Governo Federal assumiu novas atribuições educacionais:

- 1.A função de integração e de planejamento global da educação brasileira. Passou a ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.” (art. 150)
- 2.A função normativa para todo o território nacional e para todos os níveis. O artigo 5.º estabeleceu: “Compete privativamente à União: XIV – traçar as diretrizes da educação nacional.”
- 3.A função supletiva de estímulo e assistência técnica, onde houvesse deficiência de iniciativa ou de recursos. (art. 150).
- 4.A função de controle, supervisão e fiscalização do cumprimento das normas federais (PILETTI, 2003, p. 75).

É importante ressaltar que, apesar de essas modificações possibilitarem a construção de um sistema nacional de educação, ocorreu a centralização das competências educacionais.

A autonomia dos estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada; quase tudo passou a depender da autoridade superior; (...) tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas (PILETTI, 2003, p. 75-76).

Mediante o Manifesto dos Pioneiros de 1932, expressou-se a importância e a necessidade de uma reorganização do sistema educacional (ou seja, a necessidade de um sistema que estivesse de acordo com a realidade do país). Seguem as principais idéias defendidas no Manifesto:

- 1.A educação é vista como instrumento essencial de reconstrução da democracia no Brasil, com a integração de todos os grupos sociais.

- 2.A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudos, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
- 3.A educação deve ser “uma só”, com vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, na unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
- 4.A educação deve ser funcional e ativa e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação.
- 5.Todos os professores, mesmo os do ensino primário, devem ter formação universitária (PILETTI, 2003, p. 77).

Em 1937, com o Golpe do Estado Novo, Getúlio Vargas assumiu um controle ditatorial sobre a sociedade brasileira.

Depois do golpe que criou o Estado Novo em 1937, a política populista e autoritária do presidente Vargas voltou-se ainda mais para a população urbana, empregada nos setores industrial e comercial. A necessidade de obter apoio social e político e conferir alguma legitimidade ao Estado ditatorial exigiu uma legislação que garantisse maiores direitos aos trabalhadores urbanos. Afinal, já não era possível que o governo tratasse a chamada *questão social*, na qual se incluíam os reclamos populares referentes à saúde, como uma simples questão de polícia, como aconteceu no decorrer de toda a República Velha (BERTOLLI FILHO, 2001, p. 32).

O novo governo era centralizador, mas promoveu muitas e importantes mudanças na área da Educação, ainda citando Bertolli Filho (2001, p.35):

- O direito de todos à educação deixou de estar explícito na Constituição, que privilegiou as escolas particulares e instituiu como “primeiro dever do Estado” o “ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas;”
- O ensino secundário, destinado às elites dirigentes, foi novamente reformado, observando-se um incremento da carga horária de Humanidades, em especial do Latim, e a introdução, entre outras matérias, de História e Geografia do Brasil, talvez visando ao desenvolvimento da “consciência patriótica”;
- O ensino profissional – industrial, comercial e agrícola – sofreu uma regulamentação nacional, atendendo, seguindo a legislação, aos interesses dos trabalhadores, das empresas e da Nação. Suas finalidades passaram a ser: a) formação de profissionais; b) qualificação de trabalhadores não diplomados; c) aperfeiçoar os conhecimentos e habilidades dos trabalhadores;
- O ensino primário passou a ter como finalidades a iniciação cultural, o desenvolvimento da personalidade e a preparação para a vida familiar, a defesa da saúde e o trabalho. Dividia-se em fundamental (elementar e complementar) e supletivo;
- O ensino normal também tinha três finalidades: formar professores primários; habilitar administradores escolares e desenvolver conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância. E também de

dividia em dois ciclos: o primeiro, destinado à formação de regentes de ensino, e o segundo, voltado para a formação de professores primários.

Após um conjunto de manifestações da população brasileira contra a ditadura, em 1945, Getúlio Vargas foi deposto e em 1946, foi elaborada uma Constituição democrática de “inspiração liberal”.

A partir de então até 1964, o Brasil viveu a fase conhecida como *período de redemocratização*, marcado pelas eleições diretas para os principais cargos políticos, pelo pluripartidarismo e pela liberdade de atuação da imprensa, das agremiações políticas e dos sindicatos. Mesmo sob o regime democrático, a política populista inaugurada por Vargas foi mantida. Os presidentes da República continuaram a buscar o apoio popular com medidas demagógicas, destinadas mais a firmar sua imagem como “país do povo” do que a resolver de fato os grandes problemas da população (BERTOLLI FILHO, 2001, p. 39).

Tratava-se, neste período, de uma democracia limitada porque apresentava muitas restrições, tais:

O Partido Comunista foi posto em ilegalidade em 1947, apenas dois anos depois de sua legalização; os analfabetos não puderam votar; as desigualdades na distribuição da renda e da propriedade da terra tornavam quase impossível a participação dos mais pobres, etc. Entretanto, comparando-se com a ditadura anterior, do Estado Novo, e com o poder autoritário instalado em 1964, podemos afirmar que o Brasil viveu quase duas décadas de regime democrático (PILETTI, 2003, p. 98)..

Verificamos que houve um período de transição bastante significativo e, no campo educacional, ocorreram importantes mudanças, inclusive na participação popular e como consequência, da educação popular. Seguem as principais mudanças educacionais do período:

A Constituição de 1946 restabeleceu os princípios educacionais democráticos da Carta de 1934;

No período foram organizadas numerosas campanhas visando à ampliação e à melhoria do atendimento escolar;

A equivalência entre o ensino secundário e o técnico-profissional só seria alcançada em 1961;

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº4 024/61) foi a primeira a englobar todos os graus e modalidades do ensino, após treze anos de discussão. Suas principais características são: a) Objetivos do ensino inspirados nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana; b) Estrutura: Pré-primário (até os sete anos); Primário (quatro a seis anos de duração); Ensino Médio: ginásio de quatro anos e colegial de três anos, ambos abrangendo diferentes modalidades (secundário, técnico-industrial, agrícola e comercial – e normal); Superior (graduação e pós-

graduação); c) Conteúdos curriculares diversificados, com matérias obrigatórias;

A luta pela escola pública, que foi intensa no período, fez com que ao menos em São Paulo, os estabelecimentos públicos de ensino secundário superassem os particulares em número de alunos, já no fim do período;

Numerosos movimentos de educação popular foram organizados. Os principais foram: a) Campanha de educação de adultos, a partir de 1947; b) Movimento de Educação de Base, a partir de 1961; c) Programa Nacional de Alfabetização, a partir de 1963;

O Método Paulo Freire de alfabetização de adultos alcançou repercussão nacional e internacional na época. Suas características centram-se na adequação do processo educativo às características do meio: a) localização e recrutamento dos analfabetos da área; b) entrevistas com adultos conhecedores da localidade; c) seleção de palavras de uso corrente, representativas do universo vocabular da localidade – as palavras geradoras; d) decomposição das palavras geradoras em sílabas e composição de novas palavras; e) discussão da situação representada pelas palavras geradoras, visando à conscientização do indivíduo e à sua participação na transformação da realidade (PILETTI, 2003, p. 108-109).

Desde a redemocratização do país, em 1946, é retomada a luta dos “pioneiros da educação nova”. Em 1948, é apresentado, pelo ministro Clemente Mariani, um anteprojeto da LDB à Câmara dos Deputados que segundo Hilsdorf (2002, p. 110) “[...] era de orientação liberal e descentralizadora”. Por ter sofrido grande oposição, liderada por Gustavo Capanema, que defendia o controle da educação pela União, o projeto foi “engavetado” e só retomado em meados da década seguinte com a apresentação de substitutivos por Carlos Lacerda. O processo de aprovação desta LDB foi longo e conflituoso, só sendo aprovada (Lei nº. 4.024) junto com o substitutivo Lacerda, em 20 de Dezembro de 1961.

Todo este conflito desencadeou uma verdadeira “Campanha em Defesa da Escola Pública”, organizada principalmente pela UNE e os movimentos populares de base. Estes movimentos, junto com intelectuais, foram quem realmente apresentaram inovações para educação e cultura, como: Centros Populares de Cultura da UNE, o Movimento de Educação de Base da CNBB, o Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, entre outras iniciativas.

Nos anos de 1960, a ebulição das Instituições de Ensino Superior acompanhava o clima político e econômico do país. A intensificação da mobilização popular, cujos movimentos fugiam ao controle até mesmo das entidades que pretendiam representá-las, produziu um movimento pelas chamadas ‘Reformas de Base’ (inclusive da Universidade), que exigia mudanças estruturais em diversos setores da sociedade e colocava em xeque o capitalismo (CUNHA, 1991, p. 40).

A Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024, de 1961, facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas – as Universidades, que deveriam caracterizar-se pela Universalidade de Conhecimento e pela associação do ensino e pesquisa. Deste modo, regulamentava-se a expansão desmedida do setor (em especial da iniciativa privada) sem a estimulação da investigação científica.

O movimento estudantil, organizado na União Nacional dos Estudantes/UNE, considerava a Reforma Universitária prioritária para a modernização do país, tendo promovido encontros específicos para debatê-la. Mas as reivindicações da UNE também estavam associadas a questões políticas: a reforma deveria colocar a Universidade a serviço da sociedade. Com isso enfatizavam a democratização do acesso (via eliminação do exame vestibular) e do poder dentro da instituição (maior participação discente nos órgãos diretivos), além da modernização da estrutura e do conteúdo acadêmicos como pré-requisitos ao desenvolvimento autônomo – necessário à eliminação da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos países centrais⁴².

Neste clima, houve o Golpe militar de 1964, todas estas iniciativas foram desativadas. E a bandeira da Reforma Universitária, defendida pelo Movimento Estudantil foi agregada pelo Estado, mas de maneira desarticulada, proporcionando uma tendência do controle privado do ensino público, que já podíamos observar com a aprovação da LDB de 1961, principalmente no substitutivo Lacerda de caráter liberal, vetando o monopólio do ensino pelo Estado e defendendo a iniciativa privada, que era ampliada pelo regime militar e sustentada até os dias atuais.

No período da ditadura militar, a educação sofreu duas grandes reformas, em 1968 e 1971, precedidas, porém, pelos acordos Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development* (MEC-USaid) pelo qual o Brasil receberia apoio técnico e financeiro para implementar as reformas. Sendo que tais reformas visavam atrelar o sistema educacional brasileiro ao modelo econômico dependente de interesse norte-americano, o que possibilitou mudanças na LDB.

De acordo com Simon Schwartzman (1982, p. 59), o conteúdo da Reforma de 1968 correspondeu a um ideal universitário que não sobreviveu ao tipo de expansão do ensino superior adotado. A expansão tendeu a uma diferenciação do

⁴² Após o Golpe de 64, a luta pela Reforma na Universidade foi vinculada à resistência ao Governo Militar. Houve diversas ações de repressão aos estudantes e instituições que se manifestavam contra a ditadura, aumentando a crise do modelo e da falta de vagas.

sistema, com o crescimento de instituições isoladas, mais dedicadas ao ensino do que à pesquisa.

O ‘modelo único’ da Universidade brasileira, definido pelo postulado famoso da ‘indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão’, é uma construção ideológica das elites universitárias européias e norte-americanas que não resiste a nenhuma validação empírica mais profunda, mas foi importada para o Brasil com a Reforma Universitária de 1968, e ainda hoje continua entronizada na Constituição de 1988.

Para Freitas, alguns aspectos merecem ser analisados em função da característica *sui generis* do processo desta reforma de 1968:

- a) enquanto em outros países as reformas foram exaustivamente discutidas pela sociedade, a exemplo da Alemanha Ocidental e França, no Brasil ela foi criada em gabinetes governamentais;
- b) A elaboração da lei, no Brasil, durou menos de 60 dias, enquanto na Europa exigiu um período entre dois e quatro anos. O texto contempla o aumento de vagas, reivindicação principal do movimento estudantil, por causa do problema dos excedentes – os aprovados no exame vestibular, cujo critério era eliminatório, isto é, obtenção de média cinco (cinco) no mínimo, mas não podiam se matricular na universidade. Estranha figura jurídica, essa dos excedentes: tinham e ao mesmo tempo não tinham o direito de ingressar num curso superior. Por exemplo, se um determinado curso oferecia 50 vagas e 70 candidatos eram aprovados, a matrícula era assegurada aos que haviam obtido as melhores médias; logo, 20 ficavam excluídos (FREITAS, 1996, p. 85).

Segundo os autores, Saviani (1997), Carrocci (1997) e Chauí (1997), a Lei 5.540/68 não mudou apenas a estrutura universitária: o ensino foi organizado em básico e profissional, compreendendo também a pós-graduação (mestrado e doutorado); alterando a carreira do magistério superior ao integrar as atividades de ensino e pesquisa, permitindo a criação do sistema Nacional de Pós-Graduação, o qual termina por criar outro tipo de “[...] discriminação socioeconômica [...] abrandada na graduação” (CHAUÍ, 1997, p. 50).

A Lei nº. 5.540/68, “Lei da Reforma Universitária” foi baseada nos estudos do Relatório Atcon (Rudolph Atcon, teórico norte-americano) e no Relatório Meira Matos (Coronel da Escola Superior de Guerra) e aprovada de cima para baixo. A reforma acaba com a cátedra⁴³, unifica o vestibular passando a ser classificatório, aglutina as faculdades em universidade, visando uma maior produtividade com a concentração de recursos, cria o sistema de créditos, permitindo a matrícula por

⁴³ Cargo de professor universitário, titular em determinada disciplina.

disciplina, além de, segundo Aranha (1993, p. 214), “[...] a nomeação dos reitores e diretores de unidade (esta agora dividida em departamentos) dispensa a necessidade de ser do corpo docente da universidade, podendo ser qualquer pessoa de prestígio da vida pública ou empresarial”.

As mudanças no ensino superior brasileiro foram muitas e rápidas nos anos de 1960, até a localização geográfica das instituições foram alteradas, as Faculdades Públicas situadas nos pontos centrais das cidades foram transferidas para os *campi* no subúrbio, pois consideravam adequado para atenuar e apaziguar a militância política dos estudantes. Enquanto que as faculdades particulares faziam exatamente o inverso.

Mesmo com tantas mudanças no ensino superior brasileiro na década de 1960, persiste a seletividade, em decorrência da dualidade do ensino, pelo qual a elite bem preparada ocupa as vagas nas melhores Universidades, restando as Faculdades Privadas de baixo nível para os mais pobres.

A Reforma Universitária de 1968 foi publicada na Lei n.º 5.540 em 28 de novembro de 1968, e declarava homogeneizar o conjunto das Instituições de Ensino Superior via organização das carreiras, como regra, em Universidades (escolas isoladas seriam exceção), segundo os princípios modernos de indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e universalidade do conhecimento. Ela atribuiu uma nova função à Universidade - contribuir na construção de um país desenvolvido e tecnologicamente autônomo - justificada como um imperativo da industrialização e de uma ampla reforma da sociedade, ávida de benefícios trazidos via desenvolvimento científico.

Podemos notar que a partir desta década houve um processo de privatização sem precedentes do ensino no país, caracterizando a educação enquanto um grande negócio, tirando a responsabilidade do Estado de seu dever e destinando verba pública para a iniciativa privada. Tal posicionamento tem continuidade nas décadas seguintes.

Na década de 1980, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais deram abertura para a passagem do modelo de Estado intervencionista e de Bem-Estar para neoliberal, que atua como ‘regulador’ do mercado e promotor da competitividade. Na educação, as influências deste contexto implicaram na obtenção de novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, mas,

também, uma nova determinação dos seus objetivos/fins – a base para a terceira Revolução Industrial.

No Brasil, esta década trouxe forte recessão devido ao agravamento da crise do petróleo, inflação, o pagamento da dívida externa e, também, o início da democratização política. A educação superior marcada por corte de recursos⁴⁴, era acusada de instrumento da desigual distribuição de renda (utilizava-se de recursos vultosos em prol da elite), de não se dispor a trabalhar para o desenvolvimento regional e nacional e de não promover a autonomia tecnológica do país, a Universidade na década de 1980 parecia ao Estado um gasto difícil de justificar para a sociedade. As manifestações do último Governo Militar com respeito às IES eram bastante diferentes das feitas após o Golpe, quando estas eram prioridade na agenda governamental.

Neste contexto, questionava-se a função da pesquisa nas instituições acadêmicas e, por extensão, o modelo de indissociabilidade. Em 1981, o MEC realizou estudos sobre a cobrança de mensalidades nas instituições da rede pública, sob aceno positivo do CFE⁴⁵. No entanto, a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior/ANDES conseguiu articular uma reação da comunidade acadêmica e civil, e o projeto foi abandonado.

A última tentativa do Governo Militar empreender mudanças nas IES deu-se em 1983, com a criação do ‘Programa de Avaliação da Reforma Universitária/PARU, que deveria encaminhar propostas concretas para uma nova reforma do ensino universitário. Mas, a proposta não teve continuidade.

Com relação aos graus de abrangência, determina o artigo 45 da LDB/96: “A educação superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior seja ela Pública ou Privada com variados graus de abrangência ou especialização”. Esses variados graus (conforme o Decreto Federal 2.306/97) são: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, cada qual com características e funções específicas.

⁴⁴ Tomando por base o ano de 1973, os recursos para custeio e capital das Universidades diminuíram, em 1978, 32% em valor real e, em 1980, cerca de 40%. Os gastos do MEC com C&T caíram de 54%, em 1976, para 27% em 1981 (DAGNINO, 1985).

⁴⁵ A argumentação básica utilizada para o ensino pago era: a) *Justiça Social* – 75% dos estudantes freqüentavam instituições privadas, apesar de terem, em média, poder aquisitivo inferior ao dos matriculados nas instituições federais; b) *Falta de recursos para o ensino médio e primário* – os recursos gastos com as IES seriam mais bem aplicados se transferidos para o ensino médio e primário, carentes de meios, beneficiando a massa da população; c) *Constitucionalidade* – a Constituição tinha por obrigação do Estado a oferta de ensino público e gratuito apenas no nível primário, sendo restrita nos outros níveis aos alunos carentes com comprovado aproveitamento dos estudos (ROSAS, 1982, p. 122).

Dentro do escopo estabelecido pela LDB/96, para atuação das Universidades, estas têm autonomia para criar cursos e outros programas de educação superior, definir seu currículo em função de sua missão, definir o perfil profissional e atendê-lo no que se refere às características regionais, definir e selecionar os programas e projetos de pesquisa e extensão que atendam à sua missão e objetivos, “firmar contratos, acordos e convênios”, receber subvenções e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas (Art. 53) e manter a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Chauí (1995, p. 59), ocorrem os seguintes dados:

[...] critica a autonomia universitária atual, demonstrando que o modelo de gestão das IES brasileiras, foi moldado para atender a uma orientação do BIRD, de formato operacional, o que significa enfatizar a importância das leis de mercado, para as quais o modelo das instituições privadas é um exemplo; à luz desse pressuposto neoliberal, tal modelo conduz à privatização do que deve ser público.

Essa autonomia, em consequência, limita-se ao cumprimento de metas e objetivos, reduzindo seu conceito ao de gerenciamento de recursos. Assim, segundo a autora, a Universidade vê perdido o seu sentido sociopolítico, independente do tipo de Educação Superior, seja pelos Centros Universitários ou Universidades, etc.

Os Centros Universitários são instituições de excelência no ensino, que, diferentemente das Universidades, não estão obrigadas a desenvolver pesquisa científica, embora tenham autonomia para criar cursos, como as universidades, sendo necessário submetê-los, assim como todas as instituições, às normas de reconhecimento.

As Faculdades Integradas (conjunto de faculdades), ou Faculdades Isoladas, públicas ou privadas, não têm a mesma autonomia. Escolas e Institutos Superiores são instituições de ensino isoladas que têm cursos de “caráter profissional em áreas tecnológicas de serviços e outras afins” e também não estão obrigadas a desenvolver pesquisa científica.

A própria LDB/96 reconhece a possibilidade de atendimento, pela universidade, das necessidades das empresas, quando define como uma de suas atribuições “[...] fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio” (Art. 53, alínea IV). Ou, ainda, “[...] prestar serviços

especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” (Art. 43, alínea VI).

De acordo com a mesma Lei (Art. 43), a finalidade da Universidade é desenvolver o espírito científico, incentivar a pesquisa e a iniciação científica para gerar ciência e tecnologia, disseminar e divulgar conhecimentos, prestar serviços à comunidade, promover atividades de extensão etc. Nessa medida, o que se configura é uma clara função social.

Percebe-se que a Universidade brasileira passa por um momento de crise cujos fatores são, entre outros, os baixos salários que estimulam a evasão de docentes, a proliferação de instituições de ensino superior, que oferecem cursos de baixa qualidade, a falta de autonomia, as resistências à avaliação, o distanciamento em relação às necessidades sociais da população. O principal fator crítico é o problema da identidade, o que significa a manutenção da mesma estrutura, com que a instituição atuava, diante da nova realidade histórica, política, socioeconômica e cultural do mundo.

A Constituição de 1988, caracterizada como a “Constituição cidadã”, foi promulgada em 05 de outubro de 1988. Na parte que versa sobre a educação temos que ela deve ser direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. O ensino terá igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, dentro dos princípios de liberdade e pluralismo de idéias. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1989).

Apesar das propostas, uma nova reforma não foi promulgada e o debate foi levado para o interior da Assembléia Nacional Constituinte, em 1987 e 1988, que consagrou o modelo de universidade inspirado nos princípios da reforma de 1968. De acordo com o artigo 207 da Constituição, "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão".

A LDB consolida os princípios constitucionais da gratuidade do ensino público, e de sua gestão democrática, e da garantia do padrão de qualidade. No artigo de nº 54, amplia o conceito de autonomia ao definir que "As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para

atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal."

Na Reforma de 1968, o princípio da autonomia foi mais flexível do que a Constituição de 1988, ao definir que a autonomia seria exercida na "forma da lei" e dos "estatutos" das universidades, abrindo espaço para uma autonomia diferenciada de cada instituição. No mesmo sentido, a LDB foi mais maleável do que a Constituição e estendeu o conceito de autonomia "[...] as instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público" (artigo 54, parágrafo 2º).

Com a aprovação da LDB, a proposta de mudança constitucional no artigo 207, sobre autonomia, foi fortalecida. Em síntese, na opinião das entidades estudantis e de docentes, a definição constitucional é boa e não precisa ser alterada. Por parte do governo, é insuficiente para dar conta da diversidade do sistema de ensino superior e das diferenciações de cada instituição.

Desde 1968, com a Reforma Universitária, o ideário do ensino superior foi constituído com base no modelo universitário e no do princípio da autonomia. A partir de 1985, com a Nova República, reabriu-se o debate sobre autonomia. Percebe-se um impasse entre as diferentes posições diante das divergências constituídas através das constituições e períodos mencionados e as possíveis soluções no contexto da conjuntura atual.

Em 1996, aprovou-se a nova LDB, nº. 9.394, que pôs fim ao modelo único, assumindo e estimulando a diversidade institucional entendida como especialização de serviços. A partir de então, o critério utilizado para definir uma Universidade tornou-se a 'qualidade dos seus serviços' e, em decorrência desta, a autonomia para abrir e fechar cursos. Tornou-se desnecessária: (a) a universalidade conhecimento – pode haver Universidades para áreas específicas do saber; (b) a indissociabilidade ensino e pesquisa - pode haver Universidades só de ensino, ou até de pesquisa, interessando apenas a 'competência' com que desempenha suas atividades.

A diversificação e diferenciação visavam expandir a oferta de Ensino Superior e torná-la mais ágil no atendimento e na produção de um saber interessado no desenvolvimento capitalista. Da mesma forma, devem ser compreendidos os estímulos à:

(a) criação de centros universitários com autonomia para abrir novos cursos e estabelecer currículos; (b) regulamentação de cursos seqüenciais - cursos superiores de curta duração, de formação profissional específica, como alternativa aos cursos de graduação; (c) flexibilização curricular – desenvolvimento de projetos pedagógicos específicos para determinados grupos ou regiões, a fim de combater a evasão, aumentando a participação de outros segmentos da sociedade (como o mercado de trabalho) na formação do aluno; (d) consolidação do Exame Nacional de Cursos /ENEM como alternativa à seleção feita pelos exames vestibulares; (e) consolidação de programas de ensino à distância, em diversas modalidades, inclusive graduação; (f) definição de nova matriz de distribuição de recursos orçamentários (no caso das IFES), com privilégio da ‘produtividade’ da instituição - como o número de alunos de graduação⁴⁶ (OLIVEIRA, 2000, p. 19).

A racionalidade técnica e modernizadora, invocada nestas medidas, busca potencializar recursos e obter o máximo de produtividade e competitividade pela divisão do trabalho acadêmico. Em suma, “a relevância é econômica, vinda da contribuição ao desenvolvimento do capital por meio do trabalho produtivo e da funcionalidade adquirida em relação a este” (CUNHA, 1998; OLIVEIRA, 2000).

Dentro da nova divisão internacional do trabalho, em sua versão para a academia, o saber, privilégio de poucos, é exclusivo de uma elite que frequenta os *centros de excelência* (credenciados por sua dedicação a temas e tecnologias de primeiro mundo), enquanto a maioria é treinada – em cursos seqüenciais e instituições de qualidade duvidosa – para o mercado de trabalho.

Dessa maneira, se exclui a formação do cidadão e a educação é reduzida a Ensino Superior (entenda-se qualificação para o trabalho). Como em um supermercado (CHAUÍ, 1980, p. 66), o ‘cliente’ (ex-estudante), diante das opções de mercadorias (cursos e instituições), compra a que lhe renderá maior lucratividade, numa relação custo-benefício, independentemente aos valores da formação de indivíduos à autonomia intelectual.

A partir de 1990, todo o espectro de políticas sociais e econômicas esteve sob a influência da chamada Agenda Neoliberal⁴⁷. É o conjunto de propostas que

⁴⁶ Mudanças no modelo de distribuição de recursos entre as IFES, implementadas em junho de 1999, levam em conta muito mais o ensino (90%) que a pesquisa (10%) (OLIVEIRA, 2000:32). Cabe destacar ainda a Gratificação de Estímulo à Docência /GED, que introduz um diferencial de salário para docentes que se dedicam ao ensino (BELLONI, 1992, p. 107). Todas estas medidas evidenciam a prioridade do Governo, neste processo de reestruturação das IFES, com relação ao ensino.

⁴⁷ É importante distinguir conceitualmente dois tipos de Agenda. A agenda governamental é entendida como uma lista de problemas, assuntos e temas que chamam a atenção do governo e dos participantes visíveis (Presidente, altos burocratas, congressistas e outros) que atuam junto ao governo. (Kingdon, 1995). Mas, é importante evidenciar a distinção estabelecida por Cobb e Elder (1995) entre a agenda sistêmica e a governamental. A primeira consiste nas questões que são comumente percebidas pelos membros da comunidade política como merecedoras da atenção pública e como assuntos incluídos

assumiu um caráter abrangente, com implicações para além das fronteiras nacionais, o que confere especificidade à década. Daí a relevância de uma investigação que procure apreender a singularidade deste momento histórico, no que concerne à política pública para o ensino superior e suas tentativas de reformas educativas⁴⁸.

3.3 Universidade Brasileira e Profissionalização

Seguindo a trajetória de investigação, vamos analisar os aspectos finais sobre a importância da Universidade para a profissionalização ou não.

A reforma do ensino deve ser vista sob o prisma do contexto da política em cujo seio se dá a reforma do Estado. Nessa perspectiva, em decorrência da ascensão neoliberal, Dourado, Catani e Oliveira (2003, p. 29) pontuam:

[...] a administração pública será feita sob forte controle do Estado [...] cobradas por meio de resultados [...] A educação em geral, mais em particular a educação superior, foi reconfigurada com muita intensidade pela própria reforma do Estado, na qual estão presente à transformação das instituições de educação superior em organizações sociais, entende que seriam fundações públicas regidas pelo direito privado.

A ciência profissionalizada na década de 1960, agora se torna mercantilizada, epistemológica e política, em decorrência dos processos avaliativos prescindirem do domínio da avaliação escolar, passando explicitamente a possuir um caráter político, em que os efeitos, a partir desse momento, se inserem nos âmbitos de interesses públicos (para uma avaliação de Estado), portanto, estendendo-se por uma razão instrumental para um processo de mercado da produção imaterial de domínio público superior educacional. O que significa que a lógica mercantil

dentro da jurisdição legítima da autoridade governamental existente. Neste trabalho, entende-se a Agenda Sistêmica Neoliberal. A segunda, também denominada de agenda institucional ou formal é entendida como aquele conjunto de pontos explícitos elevados à consideração ativa e séria dos *decision-makers*. Os *policy-markers* participam da construção de ambas, entretanto, a natureza é substancialmente diferente. A agenda sistêmica é composta nitidamente de pontos abstratos e gerais, enquanto que a política ou governamental tende a ser mais específica, concreta e limitada a número de questões em pauta.

⁴⁸ Política Pública é entendida neste trabalho como um conjunto de medidas que conformam um determinado programa de ação governamental, que procura responder a demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que tem nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. (Azevedo *apud* Gisi, 2003). A política educacional traduz-se em política pública de corte social.

promove um processo de reorganização da Educação Superior por meio da dominação do Estado, na forma de uma desconcentração administrativa em que a gestão pública utiliza-se da concessão de contratos precários para a legitimação, os quais fomentam parte de seus recursos para o seu financiamento oriundos do mercado. Segundo os autores acima referidos:

O diagnóstico dos resultados educacionais torna-se quantitativo, operado a partir da reforma do Estado para a conseqüente reforma da educação superior proferida e redimensionada por intelectuais nos espaços públicos e privados. (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p. 18).

Segundo Cano (2000, p. 81), "[...] foi o Estado brasileiro que propiciou a abertura de mercado através de Planos de Governo", revertendo recursos diretos provenientes do Banco Mundial, do Banco Nacional de Desenvolvimento Social (BNDS), do Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies), etc., e recursos indiretos através de isenções fiscais para as Instituições de Ensino Superior (IES) particulares, desencadeando, portanto, um desvio de recursos públicos para fomento privado, promovendo, conforme Sobrinho (2002, p. 102), "[...] um grande aumento das matrículas; a multiplicação e diversificação das instituições pós-secundaristas e o conseqüente deslocamento do sentido da educação superior"; a redução dos investimentos públicos; a grande expansão do setor privado; o crescente controle do Estado sobre o produto, o que significa que a flexibilidade e a liberação dos meios representam falsos substitutos da autonomia.

Em conformidade com Sobrinho (2002, p. 113), "[...] avaliação é um instrumento de reforma [...]", contudo, a contradição reside na pertinência de privilegiar o público ao privado, ou vice versa?

A expansão do ensino superior no Brasil, segundo Dourado (2001),

[...] é inerente à relação estabelecida entre o Estado brasileiro e as políticas de estruturação das instituições de ensino superior, em três recortes espaços-temporais: 1º) a estruturação e a expansão do ensino superior no Brasil de 1930 a 1964; 2º) a crescente privatização do ensino superior no regime militar; 3º) a expansão do ensino superior na década de 1980 e as políticas de privatização do público (DOURADO, 2001, p. 23).

Sendo a avaliação institucional um dos instrumentos de Reforma do Estado e da Educação Superior, sua prática é recente nas universidades brasileiras e acontece coincidentemente com a expansão neoliberal.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) implanta a avaliação externa, inspirada no modelo americano de credenciamento do início dos anos 1970, focalizando os programas de pós-graduação; que mantém suas características: avaliação externa, compulsória, setorial, padronizada e comparativa.

Em 1982, a Associação Nacional de Docentes (ANDES), propõem a avaliação institucional, assim como o Ministério da Educação (MEC) em 1983, instituindo o Programa de Avaliação de Reforma Universitária (PARU), permanecendo precariamente até o ano de 1986. Em 1985, novo grupo era formado, o Grupo Executivo para a Reformulação do Ensino Superior (GERES), também criadas pelo MEC, propondo uma mudança operacional, cuja proposta suscitada desencadeou várias discussões acadêmicas tanto pela ANDES, quanto pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), gerando projetos substitutivos. Como resultado, nasce: três propostas: uma governamental (avaliação com a participação da comunidade); outra da ANDES (centrada em mecanismos democráticos, transparentes e legítimos de avaliação sistemática de atividades) e a do CRUB (unindo autonomia e avaliação). Ao fim dos anos de 1980, ampliou-se ainda mais a discussão sobre a avaliação institucional.

Segundo Catani, Oliveira e Dourado (2003, p. 27), há alguns pressupostos neoliberais para educação superior. “Na perspectiva dos autores o primeiro destes pressupostos, diz respeito à economia proporcionada para a educação.” Ou seja, o pragmatismo econômico e político invadem o espaço universitário e as prerrogativas de caráter mercadológico ditam as normas para uma espécie de conceito teórico dos Institutos de Ensino Superior (IES). Neste aspecto, só pode permanecer funcionando aquela instituição cuja "qualidade" atenda aos requisitos contratados pelo governo junto a organismos financeiros mundiais. Podemos entender que: as IES devem tornar-se empresa.

Percebemos claramente que o bem público, historicamente vem sendo subvertido em seus princípios e dimensões, caracterizando uma agenda de reformulações das políticas públicas e, particularmente, das políticas de educação superior no mundo, deteriorando a identidade e autonomia das instituições. Nesse ambiente, a avaliação institucional por mais que os seus instrumentos propiciem uma

abertura mais democrática é preciso considerar o atual papel bastante influenciado e influenciável.

Desta forma, cabe valorizar as discussões e debates sociais que emergem de um contexto educacional cuja preocupação central se fundamenta no verdadeiro papel das instituições de ensino superior. E este papel se baseia no princípio de identidade e indissociabilidade das IES. Não podemos falar de ensino superior sem fazer uma relação com a sociedade, desprovida do estigma de mercado. É de extrema relevância a fundamentação ideológica, sedimentada num pacto social para a construção da educação que sirva não a grupos privilegiados, mas a todos os que democraticamente têm direito ao ensino, pesquisa e, como resultado essencial, a extensão, cuja discussão é cada vez mais atual.

Em 2003, o primeiro governo de esquerda brasileiro assumiu o poder em um novo contexto econômico promovido pelas alterações ocorridas na gestão da política fiscal, a partir do acordo firmado, em 1998, entre o governo de FHC e o FMI. A elevação do superávit primário ocorreu por meio de duas medidas: o aumento da carga tributária (30% do PIB, em 1998, para 35% em 2003) e cortes nos gastos públicos. Como a adoção da *âncora* fiscal implica na definição, à priori, do superávit primário, o valor dos gastos passou a se ajustar ao comportamento da receita orçamentária, o que acarretou cortes de despesas, sobretudo, em custeio e capital. Explica-se assim o arrocho salarial, o corte das verbas de custeio com saúde, educação e outros, bem como a redução dos gastos com investimentos. Não é de se surpreender que os investimentos públicos sejam os mais baixos da história recente do País e, após as privatizações das empresas estatais promovidas pelo governo FHC, perderam o papel de articuladores das condições de crescimento.

Quanto à política para o Ensino Superior, no quadro de esgotamento do crescimento privado, trata-se não mais de priorizar a expansão de matrículas, cursos e instituições particulares, mas de criar condições para a sustentação financeira dos estabelecimentos já existentes.

O Programa Universidade para Todos (Prouni) surgiu, em 2003, acompanhado por um discurso de *justiça social*,⁴⁹ que encobriu a pressão das

⁴⁹ Na verdade, o programa estabelece, que parte das bolsas deverá ser direcionada a ações afirmativas, aos portadores de deficiência e aos auto-declarados negros e indígenas. A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade. A intenção é a melhoria na qualificação do magistério com possíveis impactos positivos na qualidade e no aprendizado dos alunos da educação básica e o cumprimento da LDB, em seus artigos 62 e 63, na qual estabelece que os professores da rede pública, atuantes na educação básica, devem ter concluído os cursos de pedagogia, normal superior ou licenciatura.

associações representativas dos interesses do segmento particular, justificada pelo alto grau de vagas ociosas (BRASIL, 2003).

A trajetória expansiva, entre 1998 e 2002, resultou em um número excessivo de vagas, que, segundo informações recentes do INEP, é superior aos formandos no ensino médio. Embora, a demanda potencial por ensino superior não se restrinja ao número de concluintes do ensino médio, é muito difícil estimar o total de pleiteantes. Neste cálculo inclui-se não apenas parte dos recém-formados, como também aqueles que retornam tardiamente aos bancos escolares⁵⁰. No entanto, este fenômeno dá indícios que o segmento privado disponibiliza vagas não procuradas pelos estudantes.

A situação colocou os estabelecimentos particulares diante de um quadro de incerteza, sobretudo, quando considerados individualmente⁵¹, ainda mais quando se leva em conta o grau de inadimplência/desistência. A queda nos rendimentos reais e o nível elevado de desemprego dificultam a sustentação dos gastos com as mensalidades pelos assalariados, também, durante o governo atual.

O Programa Universidade para Todos surge como excelente oportunidade de *fuga para frente* para as instituições ameaçadas pelo peso das vagas excessivas, e, novamente, mantém-se o incentivo recomendado pelo BIRD à iniciativa privada.

A análise documental do projeto de Lei, da Medida Provisória até a Lei do Prouni⁵², permite afirmar que as alterações no texto legal parecem conduzir à flexibilização de requisitos e sanções e à redução da contrapartida das instituições particulares⁵³. Tais evidências sugerem que, durante a tramitação no Congresso Nacional, houve atuação efetiva das associações representantes das Instituições de ensino Superior da rede particular⁵⁴. Estes atores manifestaram-se na forma de

⁵⁰ Constam desta lista aqueles que prestam vestibular para um segundo curso de graduação e as diversas inscrições de uma mesma pessoa para cursos ou instituições distintas.

⁵¹ Aqueles que demandam ensino superior percebem que a qualidade das instituições privadas é bastante diversificada e que os serviços educacionais oferecidos não são homogêneos. Instituições tradicionais e aquelas cujas estratégias de marketing são mais agressivas, provavelmente, terão menor incerteza, quanto ao preenchimento das vagas oferecidas do que as demais.

⁵² A evolução do corpo legislativo do Programa entre o Projeto de Lei, da Medida Provisória nº. 213 de 10.09.04 até a Lei nº. 11.096 de 13.01.05 pode ser encontrado com maiores detalhes em Carvalho e Lopreato (2005).

⁵³ O Projeto de Lei estabelecia uma multa de, no máximo, 1% do faturamento anual do exercício anterior à data da infração para a instituição que descumprir as regras do Prouni. A partir da Medida Provisória, deixa de constar qualquer sanção pecuniária para o desrespeito às regras do programa.

⁵⁴ A Medida Provisória teve o texto alterado por proposta dos deputados do PFL e apoio do PSDB e por pressão dos atores políticos representantes das instituições privadas no Congresso Nacional. No texto modificado pela Câmara Federal, as instituições com ou sem fins lucrativos teriam que destinar 7% de vagas para o Programa. O Ministro da Educação, Tarso Genro, afirmou que neste processo foi decisiva a participação do reitor da Universidade Paulista (UNIP). Ver a este respeito: GOVERNO tenta derrubar alteração no Prouni (2004). Esta afirmação parece ter fundamento, uma vez que esta instituição é uma das maiores do País e seu proprietário vem influenciando, há anos, a política de ensino superior, tanto no Congresso Nacional como no Conselho Nacional de Educação (CNE).

adesão antecipada⁵⁵. Nos debates no âmbito do Projeto de Reforma do Ensino Superior, estes têm enaltecido a importância do Prouni, sob o argumento da democratização do ensino.

É importante salientar que a sociedade civil também apoiou o programa, assim como “[...] os concluintes do Ensino Médio Público, por não se considerarem uma demanda potencial às instituições públicas frente às barreiras impostas pelos exames vestibulares”. Até mesmo, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), por meio de seu presidente, mostrou-se simpatizante ao programa. (MARINHO, 2005, p. 41).

No que diz respeito às finanças públicas, o impacto principal é a redução da receita tributária. O valor da renúncia fiscal depende do nível de adesão e do tipo de instituição participante do programa⁵⁶. De acordo com um levantamento divulgado pela Receita Federal, em 2005, a renúncia fiscal foi bem menor (R\$ 105 milhões) que a projeção da União (R\$ 197 milhões). Nesse ano, foram oferecidas 112 mil bolsas, que representa um custo anual por estudante de R\$ 937,50⁵⁷.

Quanto ao caráter social, parece bastante apropriada a afirmação de Catani e Gilioli (2005), de que o Prouni promove uma política pública de acesso, mas não de permanência e conclusão do curso, orientando-se por uma concepção assistencialista, nos moldes das recomendações do BIRD, que oferece benefícios e não direitos aos egressos do ensino médio público.⁵⁸

No âmbito do programa, o MEC concede, a partir de 2006, bolsa de permanência de R\$ 300,00 para as despesas de transporte, alimentação e material didático aos beneficiários que estudam em tempo integral. A iniciativa é importante, mas insuficiente, não apenas em termos monetários, mas por seu grau de abrangência, uma vez que atinge 4.500 alunos, cerca de 2%, do total de bolsistas de 203.516, nos anos de 2005 e 2006.

Em linhas gerais, em contraste com as recomendações do BIRD e a ação política do governo anterior - a Educação Superior como um serviço comercializado no mercado - destaca-se nos três anteprojetos a função social da Educação Superior,

⁵⁵ Matérias pagas por estas associações foram veiculadas nos principais jornais de circulação do País em apoio ao Programa. Consultar: O PROGRAMA Universidade para Todos – PROUNI e a Inclusão Social. (2004).

⁵⁶ Em 2005, 1.142 instituições particulares aderiram ao programa, em 2006, é 1.232, o que representa um aumento de 8%.

⁵⁷ Disponível no site: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?noticias=1>> Acesso em: 20 março 2006.

⁵⁸ Conforme informações obtidas no site do MEC, dos 112 mil matrículas efetuadas em 2005, cerca de 95 mil estudantes continuam no programa, o que representa uma evasão de 15%, que pode estar associada tanto às dificuldades financeiras do aluno como à insatisfação com a instituição e/ou curso frequentado.

e, a partir da segunda versão a definição explícita de bem público, mantendo a gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais.

Quanto ao aparato regulador do MEC, os limites atribuídos às instituições mantenedoras, foram minimizados ao longo dos anteprojetos, face à atuação efetiva dos interesses particulares e aos conteúdos considerados inconstitucionais, permanecendo, no último documento, a necessidade de estabelecer critérios de fiscalização e de controle da atividade privada⁵⁹ e, a limitação em 30% do capital total e votante destinado a estrangeiros, explicitada, na última versão, pela vedação de franquia, contrariando interesses estrangeiros e as recomendações da OMC.

No que tange ao financiamento, nos três documentos há a preocupação de vinculação de 75% da receita constitucional ao segmento federal, excluindo-se desses recursos, entre outros, as despesas com inativos e pensionistas, os débitos judiciais (precatórios) e os hospitais universitários. A proposta é importante e haveria, efetivamente, sobra de recursos públicos e permitiria um cálculo mais razoável do custo por aluno, no entanto, haverá bastante resistência dos Ministérios da Previdência e da Saúde na incorporação desses gastos.

Nesta linha, a práxis tem sido diferenciada do antecessor. O orçamento global das IFES teve uma significativa elevação: de R\$ 7,7 bilhões, em 2004, para R\$ 8,9 bilhões em 2005. No mesmo período, a verba de custeio aumentou de R\$ 543 milhões para R\$ 803 milhões – um incremento de 48% (INEP, 2006).

Outro ponto contraditório com a lógica fiscal e a introdução do Prouni é a expansão intensiva e extensiva do sistema federal. Nos três anteprojetos, consta a meta ambiciosa de 40% das vagas em instituições públicas, através de parceiras com Estados e Municípios. Segundo o INEP (2006), dez novas instituições federais se encontram em processo de institucionalização além da criação ou consolidação de quarenta e dois campis. O MEC autorizou a contratação de cinco mil professores, sendo quatro mil para docentes do Ensino Superior e um mil para professores de Ensino Básico e cerca de dois mil técnicos administrativos para hospitais universitários e um mil e seiscentos para as demais unidades das IFES e CEFETs.

Entretanto, parece continuar havendo no governo Lula, um forte vínculo entre a avaliação e o financiamento. Amaral (2005, p. 33) afirma que:

⁵⁹ O projeto de lei - que estabelece o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação do sistema federal de ensino superior - não foi implementado e aguarda manifestação da sociedade civil e do meio acadêmico. (Consultar BRASIL, MEC, 2006).

[...] o modelo de distribuição de recursos estabelecido para IFES, bem como a GED, além das avaliações do Provão e das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação foram elementos constitutivos desta vinculação durante os mandatos de FHC e identifica a continuidade desta lógica no Governo Lula, tanto pelo SINAES como pelo conteúdo da reforma no que concerne ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) à medida que se faz necessário o atendimento de indicadores institucionais de gestão e desempenho⁶⁰.

Salienta-se que as fundações de apoio fazem a intermediação entre as atividades de prestação de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas, submetendo as IFES a um duplo controle: estatal e do mercado⁶¹.

Em suma, a política para educação superior no governo Lula tem se mostrado bastante contraditória, tanto no discurso como na práxis. No discurso presidencial, por um lado, afirma a Educação Superior como um bem público imbuído de função social, mas, ao mesmo tempo, justifica, constantemente, seu gasto por trazer um retorno econômico futuro à sociedade, nos moldes da lógica do investimento em capital humano, enfatizada nos documentos do BIRD.

Na prática, por um lado, estreitou as relações público/privado e optou-se pela solvência das IES privadas através do Prouni, bem como manteve e até mesmo aprofundou os parâmetros avaliativos e a função regulatória do Estado através do SINAES, mas, por outro, reverteu, em parte, o processo de sucateamento do segmento federal e de desvalorização do serviço público em geral, inclusive, com a reposição salarial e dos quadros funcionais.

É possível que desta forma o dilema entre a massificação da universidade e a preservação do nível de pesquisa e ensino que gera preocupação, principalmente porque não há um investimento adequado, venha a ser resolvido, pelo menos em sua vertente econômica. Em termos mais amplos, a revolução tecnológica tem por efeito deslocar grande quantidade de trabalhadores da produção e distribuição de bens e serviços, mas ao mesmo tempo ela expande explosivamente a demanda por pesquisa científica e tecnológica e por educação em todos os níveis. Colocada a questão nestes termos, é difícil escapar à conclusão que a mão-de-obra liberada da produção e distribuição deverá ser remanejada para a produção e transmissão de conhecimentos.

⁶⁰ É importante salientar que a partir da segunda versão do anteprojeto, o PDI teve sua importância reduzida, bem como as universidades federais passam a habilitação ao orçamento global repassado em duodécimos mensais, enquanto os centros universitários e as faculdades federais para terem acesso a esses recursos devem atender aos requisitos formais de desempenho.

⁶¹ Na primeira versão do anteprojeto, o documento parecia ambíguo quanto às fundações de apoio, pois, ao mesmo tempo, incluía-as no sistema federal e previa seu descredenciamento junto ao MEC e ao MCT. A partir da segunda versão, frente à atuação da ANDIFES, o artigo foi revogado.

A Universidade, por suas diferentes demandas de que é objeto, está no centro deste processo. Ela terá de mudar de identidade, perdendo seu elitismo e de alguma forma se democratizando. Ao enfrentar este desafio, a universidade poderá cumprir melhor algumas das funções que ela vem assumindo nas últimas décadas: fornecimento de mão-de-obra qualificada, educação e treinamento altamente especializados, mecanismo de seleção para empregos de alto nível, flexibilidade social para os filhos e as filhas das famílias operárias e paradigmas de aplicação de políticas nacionais.

Outra questão a ser discutida é a "americanização" da cultura e da ciência, que ameaça desnacionalizar a Universidade, rompendo seus vínculos com a sociedade nacional que a mantém.

Dessa maneira, a Universidade só pode superar os dilemas que hoje a ameaçam se ela se mostrar à altura de preparar em pouco tempo milhões de pessoas para assumirem novas tarefas na produção, transmissão e guarda de novos conhecimentos. A tecnologia, que a universidade ajuda a produzir, oferece os meios para tornar possível este remanejamento social sem que grande número de trabalhadores seja desempregado, bem como a função de diminuir a exclusão econômica por falta de oportunidade de se re-profissionalizar.

Convém ressaltar que a história da educação brasileira tem sido não só de descompromisso dos governos com a educação pública, mas também de incentivo direto e indireto às escolas privadas, que, além de gozarem de isenção fiscal total pelo menos desde a Constituição Federal de 1946, também receberam e recebem uma série de recursos públicos. E o governo Lula não foge à regra. Por exemplo, o FIES (Financiamento ao Estudante do Ensino Superior Privado) foi, não só mantido, mas ampliado no governo Lula. De 1999 a 2003, por exemplo, o FIES havia consumido cerca de R\$ 2 bilhões, sendo de R\$ 870 milhões a previsão orçamentária para 2004. Sobre essa situação, vem-nos à lembrança alguns comentários em entrevistas do Ex-ministro Paulo Renato quando ele comenta não ter havido mudanças no sistema educacional universitário e, sim, aceleração de universidades falidas (BRASIL, 2003).

A Reforma sequer é a melhoria na qualidade da oferta da Universidade que tem se rompido ao longo dos anos. É verdade que existe uma forte herança dos anos e gestões que precederam o governo Lula, mas ela não justifica a continuidade de políticas pautadas pela desvalorização e mercantilização da instituição educacional

pública. Educação é bem e direito público e cabe ao Estado e ao fundo público estatal a responsabilidade pela criação, expansão e manutenção do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se o entendimento da origem da Universidade para chegar-se a sua consolidação, houve, também, um percurso cujas mediações principais encontravam-se na Reforma do Estado e no paradigma de ciência/conhecimento produzida nas Universidades. Isto se deve à compreensão das mudanças ocorridas nas estruturas sociais em curso. O período pesquisado foi a partir da Idade Média e com uma particularidade para a década de 1920 em diante, quando ocorreu a implantação da Universidade no Brasil. Ao terminar esse relatório dissertativo, percebo claramente a complexidade do tema, seus desdobramentos e lacunas. São muitos os aspectos a considerar, e este texto direciona para a continuidade da pesquisa.

A modernização e a tecnologia exigem um novo tipo de força de trabalho; o novo trabalhador deve ter algumas dessas características: comunicar-se bem verbalmente e por escrito, ter conhecimentos gerais, trabalhar em equipe, conhecer línguas estrangeiras, ter versatilidade funcional, saber tomar decisões, etc. Ressaltamos, porém, que a função precípua da escola não é fornecer mão-de-obra para o mercado globalizado; antes de tudo, é preciso se preocupar em proporcionar uma formação intelectual e não apenas profissionalizante.

Anísio Teixeira (1998)⁶², entretanto, enfatizou que a diretriz essencial da universidade consistia em promover a cultura desinteressada e assegurar a preparação para a carreira intelectual. Na aula inaugural de seus cursos, assim definiria os encargos da Universidade:

⁶² Anísio Teixeira (1900/1971)

É considerado como a figura mais proeminente da Escola Nova ou pelo menos daquela vertente desse movimento que se manteve fiel à inspiração de John Dewey, de quem foi discípulo na Universidade de Columbia em 1929, e que consistia em vincular o processo educacional à formação democrática dos cidadãos.

Teve oportunidade de ocupar vários cargos na administração escolar, vinculando-se a diversas iniciativas pioneiras, como é o caso da reforma do ensino no Distrito Federal (1934/1935), da criação da Universidade do Distrito Federal (1935) e da concepção e implantação da Universidade de Brasília, na década de sessenta. Foi conselheiro da Unesco para ensino superior, secretário da Capes, diretor do INEP e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e membro do Conselho Federal de Educação. Dedicou-se igualmente ao magistério, em especial na Faculdade Nacional de Filosofia. Autor de extensa bibliografia, tendo alguns de seus livros merecidos sucessivas reedições, destacando-se *Vida e educação-introdução à pedagogia pragmática de Dewey* (1930); *Educação progressiva* (1932); *Em marcha para a democracia* (1934); *Universidade e liberdade humana* (1954); *A educação e a crise brasileira* (1956) e *Educação não é privilégio* (1957).

A função da universidade é uma função única e exclusiva, não se trata somente de difundir conhecimentos, O livro também os difunde”. Não se trata somente de conservar a experiência humana O livro também a conserva. Não se trata somente de preparar para a prática ou profissionais, de ofícios ou de artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso escolas muito mais singelas da que universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. Trata-se de difundir a cultura humana, mas de fazê-lo com inspiração, enriquecendo e vitalizando o saber do passado com a sedução, a atração e o ímpeto do presente. O saber não é um objeto que se recebe das gerações que se foi para a nossa geração; o saber é uma atitude de espírito que se forma lentamente ao contato dos que sabem. (TEIXEIRA, 1998, p. 34)

Por serem frutos de uma sociedade capitalista, as Universidades Públicas se caracterizam pela elitização, discriminação e exclusão da maioria, mas essa realidade deve ser repensada e modificada; a Universidade deve ser questionada como um todo, analisando-se não só as públicas como também as Instituições particulares, para se chegar a uma conclusão que beneficie a própria sociedade em toda a sua estrutura.

Nesse sentido, o texto do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de autoria do Senador Darcy Ribeiro, de fevereiro de 1995, deslocou o eixo da educação pública para a esfera do privado. E, em que pese defesa intransigente da educação pública, pela intervenção do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, os setores privados, majoritários no Congresso Nacional descomprometidos com a educação pública e gratuita, acabaram por aprovar as medidas contrárias à manutenção /ampliação da educação pública, gratuita e de qualidade social como direito de todos e dever do Estado (LDB - Lei 9394/96).

É evidente, contudo, que o capitalismo e a ideologia neoliberal querem, mais do que nunca, inserir a educação na lógica de mercado, padronizando-a por entre os países e somente importando-se em enxergá-la como um valor econômico.

Entende-se, então, que a privatização da Escola Pública segue a política neoliberal; o Estado se afasta de uma das suas responsabilidades principais, por meio da reforma educacional do MEC com a Emenda Constitucional n.º. 14 e a L.D.B. de n.º 9394/96 (BRASIL, 1996).

Representa avanços na aplicação do plano de ajuste neoliberal⁶³ no ensino, para combater a crise crônica que se expressa em mais de cinquenta milhões de analfabetos, e no alto índice de evasão e repetência escolar. De cada cem alunos que ingressam no Ensino Fundamental, apenas doze concluem o ensino médio (segundo grau) e seis entram na Universidade. Este quadro significa segundo o Banco Mundial um custo adicional de 2,5 bilhões de dólares por ano.

Esta nova Legislação Educacional está de acordo com a mudança do papel do Estado, isto é, com a política do Estado mínimo. No governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) teve como estratégia diminuir o tamanho do Estado, redefinindo suas funções em relação aos serviços públicos. Por isso, foi subordinada às reformas administrativa⁶⁴ e da Previdência, e acabando com a estabilidade dos funcionários públicos.

A aprovação da nova Legislação ocorreu por meio de manobras regimentais, pelo qual o MEC se utilizou do texto base do senador Darcy Ribeiro e engendrou suas propostas para conformar o texto final, jogando na lata de lixo o projeto Cid Sabóia. Como pauta de discussão, suscita profundas polêmicas no movimento dos trabalhadores em educação. Neste sentido, é preciso considerar que a aprovação desta Lei expressa um avanço na aplicação de planos de ajuste neoliberal na educação numa conjuntura desfavorável. Neste marco, o art. 87 - das disposições transitórias da Lei 9394, diz: "É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. Parágrafo 1º - A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a declaração mundial sobre Educação para todos".

Partindo deste quadro, podemos afirmar que a LDB 9394/96, está a serviço da reforma do Estado e para o contexto neoliberal, o objetivo é a de adequar o ensino brasileiro às transformações no mundo do trabalho, provocadas pela globalização econômica, às novas tecnologias e técnicas de gerenciamento da produção. Assim, a nova LDB 9394/96 se caracteriza por ser genérica e estabelece diretrizes gerais,

⁶³ "[...] o neoliberalismo privatiza a escola pública, negando desta forma o direito à educação das maiorias e aprofundando os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares". (GENTILI, 2002).

⁶⁴ "A reforma administrativa proposta pelo neoliberalismo orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para a esfera da competição privada. Reduzida a sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos "sociais", mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários". (GENTILI, 2002).

carrega a marca da garantia da centralização política e a descentralização administrativa e financeira.

Mas, a educação como fator de mobilidade social se compreende como um processo de formação, qualificação, capacitação de um indivíduo e de uma coletividade, sendo possível proporcionar a formação de uma pessoa, tornando-a portadora de atributos e condições capazes de competir com trabalhos valorizados, rentáveis e de prestígio social.

Conforme Wanderley (1986, p. 11): “A Universidade é um lugar. (...) privilegiado para conhecer a cultura universitária e as várias ciências, para criar uma identidade própria e uma adequação à realidade nacional.”.

A Universidade deve não só buscar a adequação, como contribuir para a transformação da sociedade, interagindo com esta, direta ou indiretamente, porque ela exerce um papel social que vem a ser a interação mais efetiva entre a comunidade acadêmica e a sociedade.

Faz-se necessário lembrar que nosso quadro universitário é plural. Temos Universidades Federais, Estaduais, Municipais, Comunitárias, Confessionais e Leigas e propriamente empresariais; ora, com fundamento na Declaração dos Direitos do Homem (o direito do ser humano à educação), grupos e setores da nossa sociedade têm levantado o estandarte da luta da gratuidade plena do ensino. É uma defesa legítima e socialmente generosa, mas, com certeza, há, ainda, questionamentos.

O Estado não consegue fornecer educação de qualidade para todos; portanto, a Sociedade e o próprio Estado precisam assumir a co-responsabilidade de colocar a educação como prioridade nacional.

Como se trata de entidades que fornecem educação, com papel de grande importância para toda a sociedade, além das avaliações do MEC, certamente, o mercado há de filtrar as melhores instituições de ensino. Esse grande número de universidades tem de proceder a uma busca constante na qualidade de ensino que conferem aos cidadãos. Não se pode aceitar “fabricas de diplomas”; as Universidades Privadas devem e têm que oferecer um ensino de nível; a sociedade não pode aceitar, de forma alguma, que exista educação de primeira classe e de segunda classe.

Portanto, acreditamos que apenas criticar as Universidades Privadas não leva a solucionar o problema educacional; esperar que o governo modifique sua

política neoliberal em relação à educação também não resultará em nenhuma conclusão benéfica.

No mundo globalizado de hoje, as transformações que acontecem de forma cada vez mais rápida e acelerada, em todas as dimensões, política, econômica, social e científica, provocam repercussões em todas as organizações, e de maneira especial na Universidade. Essa instituição, pelo seu caráter milenar e pelas suas funções de produção e disseminação do conhecimento, analisa todo esse complexo de transformações, procurando se adaptar e, ao mesmo tempo, através da formação de profissionais, da realização de pesquisas e de sua interação com a sociedade, interferir nos vários aspectos desse processo, criticando-o, avaliando-o e sugerindo caminhos alternativos.

Críticas ao momento atual nos induzem para o questionamento da relação entre os modelos econômicos existentes e o equilíbrio para a Sociedade. A partir de fins da década de 1950, a Universidade Brasileira começa a sofrer muitas críticas. Com o golpe de 1964, as reivindicações do movimento estudantil e dos professores mais progressistas, identificados com a reformulação estrutural da universidade e da sociedade brasileiras, foram distorcidas e absorvidas pelos técnicos do MEC e pelos consultores norte-americanos que os auxiliaram a reformar as nossas Universidades. Após os Acordos MEC/USAID, respectivamente de 1965 e 1967, a influência norte-americana sobre a Universidade brasileira se faz sentir de forma mais acentuada.

A Lei nº.5540, responsável pela Reforma de 1968, incorpora várias características da concepção universitária norte-americana, a saber: a) vínculo linear entre educação e desenvolvimento econômico, entre educação e mercado de trabalho; b) estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; c) instituição do vestibular unificado, do ciclo básico ou primeiro ciclo geral, dos cursos de curta duração, do regime de créditos e matrícula por disciplinas, todas estas medidas visando uma maior racionalização para as universidades; d) fim da cátedra e a instituição do sistema departamental; e) criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; f) expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e da proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; g) a idéia moderna de extensão universitária; h) ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (CHAUÍ, 1980; GADOTTI, 1987; ROMANELLI, 1998).

A idéia de racionalização foi o princípio básico da Reforma de 1968, dela derivando as demais diretrizes, todas embasadas em categorias próprias da linguagem tecnicista e empresarial: eficiência, eficácia, produtividade, etc. Isto porque o processo educacional foi associado à produção de uma mercadoria que, como todo processo econômico, implicava em um custo e em um benefício.

Para Gentili (2002, p. 59):

As perspectivas neoliberais mantêm esta ênfase economicista: a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho.

O importante a ser ressaltado é que essa busca por uma maior racionalidade instrumental para as universidades, sobre tudo nas públicas, ressurge no cenário brasileiro com mais força a partir da década de 1980, num novo contexto político, econômico e social. As Universidades Públicas, no contexto do neoliberalismo, são acusadas pelo governo de “improdutivas”, sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua “produção”, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão.

Para tal, desenvolvem-se mecanismos de avaliação da “produtividade” docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; tenta-se inserir as universidades na lógica do capital, vinculando-as ao setor produtivo, já que o Estado se desobriga cada vez mais do financiamento da pesquisa nestas instituições; procura-se transformar as Universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado; privatiza-se o público, via pesquisas encomendadas por empresas, cursos “autofinanciáveis” que cobram mensalidades dos alunos, projetos de extensão realizados meramente com fins lucrativos, dentre outros.

Assim, nos marcos do neoliberalismo, se a educação (e no caso específico o Ensino Superior) estiver subordinada às regras do mercado, então vai ter conseqüências na esfera dos *direitos sociais*, pois será considerado um investimento; na esfera do *conhecimento*, reduzindo-se o tempo necessário para a reflexão, a crítica e o aprofundamento do saber, resultando em uma filosofia utilitarista e uma concepção fragmentada do conhecimento concebida como mercadoria. Regulada pelo mercado, tende a se elitizar e hierarquizar, destacando-se os centros de

excelência e aceitando a desigualdade como norma. Esta concepção questiona a noção de cidadania, dando-lhe novo significado. Não se trata mais de *cidadão*, mas de *cliente*. Em outras palavras, “[...] o neoliberalismo precisa, em primeiro lugar, ainda que não unicamente, despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas”. (GENTILI, 2002, p. 244-245, grifos meus).

A tipologia do ensino superior brasileiro, a partir da reforma desse nível de ensino é delineada pela LDB/96 e regulamentada pelo Decreto n.º. 3.860/01 que anuncia novos cenários e novos atores, *mudou, mas continua o mesmo*, ou seja, constata-se a prevalência do *caráter elitista* presente desde os primórdios da criação do ensino superior brasileiro no século XIX.

A L.D.B., em vigor desde 1996, não se caracteriza como proposta de reforma educacional, constatação que, aliás, pode também ser estendida à LDB anterior. De modo geral, ainda estamos sob o signo de uma concepção de educação e de sistema de ensino idealizados e desenhados dentro das idéias e circunstâncias que prevaleciam em meados do século passado.

No caso brasileiro, o aprendizado durante a transição política da ditadura militar ao regime democrático e as conquistas sociais garantidas pela Constituição Federal de 1988, por um lado, e a adesão ao Consenso de Washington⁶⁵, por outro, condicionaram um modo peculiar de inserção do neoliberalismo.

A análise documental, bem como as medidas adotadas e a fala do único Ministro da Educação ao longo dos oito anos de governo FHC, revelam que a agenda governamental para o ensino superior, nos anos 1990, foi coerente e próxima da agenda sistêmica neoliberal, diluindo a fronteira entre os segmentos público e privado de ensino, bem como entre financiamento público e privado do sistema. No entanto, a resistência dos atores sociais e políticos, vinculados ao meio acadêmico, impediu a implementação de parte dessas investidas, em especial, a extinção da gratuidade e as transformações das universidades em organizações sociais.

A vitória presidencial de um governo de origem popular parece não ter promovido mudança significativa no rumo da política pública. Em termos gerais, a

⁶⁵ “O que o Consenso de Washington sintetiza é a hegemonia neoliberal no contexto de um capitalismo globalizado. Esse, como todo processo hegemônico, não se reduz apenas à construção de uma política de consentimento, mas também a uma poderosa estratégia de coerção”. (BORON apud GENTILI, 2002).

prática adotada foi à fragmentação das iniciativas de reforma - em textos legais, projetos e programas.

Em publicação oficial do Ministério da Fazenda (2003), a proposta sobre a extinção da gratuidade do ensino oficial nas instituições públicas ressurgiu. Outro elemento de continuidade no documento parece ser o discurso sobre justiça social, sob o argumento de que o ensino gratuito é apropriado pelas camadas sociais privilegiadas em detrimento dos gastos com a educação básica.

Neste contexto, o diagnóstico do aumento de vagas ociosas e a procura por ensino superior das camadas de baixa renda promoveram a proposta do MEC de estatização de vagas nas instituições particulares, em troca do retorno da renúncia fiscal. A transferência de recursos públicos – à semelhança das sugestões do BIRD – via *vouchers*, bolsas, financiamentos e direcionados aos negros, carentes, portadores de necessidades especiais, índios são justificados, duplamente, pela prioridade na focalização do gasto público e pela eficiência e maior produtividade do segmento privado.

Do projeto à Lei do Prouni houve acomodação de interesses em torno do afrouxamento do aparato de regulação estatal, traduzido na inexistência de sanções mais severas pelo descumprimento das regras estabelecidas e ao lapso temporal para avaliação dos cursos, o que estimula comportamentos oportunistas de instituições de qualidade duvidosa.⁶⁶

Quanto ao caráter social, há dúvidas quanto a sua efetividade, uma vez que a população de baixa renda não necessita apenas de gratuidade integral ou parcial para estudar, mas de condições que apenas as instituições públicas, ainda, podem oferecer, tais como: transporte, moradia estudantil, alimentação subsidiada, assistência médica disponível nos hospitais universitários, bolsas de pesquisa, entre outros.

Apesar do processo político ainda em movimento, parecem existir - no caso do Prouni - elementos de continuidade ao governo anterior, que afrouxam de forma mais intensa a fronteira entre o financiamento público indireto e a iniciativa privada.

Ainda assim, é possível vislumbrar pontos de ruptura presentes tanto nos anteprojetos de lei da reforma do ensino superior como na política de expansão

⁶⁶ Conforme tem sido veiculado na imprensa, parece que alguns cursos que não passaram nas avaliações do Provão e do SINAES fazem parte da lista de instituições selecionadas para participar do Prouni. Face à pressão dos meios de comunicação, neste mês, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social (CONAP) do programa.

intensiva e extensiva do sistema federal. Ademais, há que se ressaltar o discurso presidencial e dos representantes do MEC de valorização profissional e de recuperação salarial do quadro docente e de recomposição do financiamento estatal. A postura tem sido bastante diversa dos dois mandatos de FHC, quando se atribuía, publicamente, ao funcionalismo público, de modo geral, e aos professores das universidades federais, em especial, a responsabilidade pelas mazelas sociais do país.

Aos atores políticos e sociais – principalmente do meio acadêmico - caberia reagir às novas investidas neoliberais no campo educacional, para garantir direitos sociais conquistados a duras penas ao longo do processo de redemocratização do país, mas, ao mesmo tempo, torna-se relevante identificar as nuances do governo atual em relação ao seu antecessor, bem como os movimentos divergentes da ação governamental em relação à agenda sistêmica.

Nesse sentido, cabe ao professor e a toda a comunidade universitária e autoridades políticas acompanharem e participarem efetivamente da aceleração das mudanças que estão ocorrendo no mundo e que afeta de forma direta a vida social. Há que fomentar caminhos, propostas, iniciativas para que a Universidade seja propriamente integrada e útil à sociedade.

A Universidade não está falida, está desacreditada, acomodada e, estão fora de rotina alguns valores extremamente significantes, que precisam ser retomados, pois precisamos ter sempre em mente uma idéia renovada de Universidade.

Vale lembrar a mensagem de Saviani (1987, p. 84) quando ele nos diz que:

Se não há mais razão para trabalharmos em educação, animados de um entusiasmo ingênuo, também não há razão para nos paralisarmos num pessimismo igualmente ingênuo. Há muita coisa que não apenas pode como deve ser feita. É hora, pois, de nos lançarmos ao trabalho com entusiasmo; entusiasmo crítico, porém.

Esperamos que estas reflexões, sobre a nova missão, consolidação e identidade para a Universidade, desencadeiem discussões em nossas instituições de ensino, mas que não permaneçam apenas como ‘sonhos’ ou ‘utopias’, e sim que apontem para um exercício prático, que por intermédio de todos nós, possam ir se concretizando agora, crescendo e construindo para o século, tendo em vista que estamos distante de um consenso acerca da real concepção de Universidade brasileira como um território de produção de ciência, conhecimento, etc.

O homem muda e, conseqüentemente, alteram-se os valores da sociedade. Neste sentido não se pode perder de vista que estamos em um processo permanente de transformação e construção. “O triunfo do neoliberalismo não será eterno; nunca o foi nenhum projeto hegemônico” (GENTILI, 2002, p.48).

REFERÊNCIAS

AMARAL, N. C. A Vinculação Avaliação/Financiamento na Educação Superior Brasileira. **Impulso**, v. 16, n. 40, maio/ago. 2005.

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez, 1995.

ARANHA, A. L. Maria. **História da Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 1993.

ARROYO, M. O princípio educativo: o trabalho ou a resistência ao trabalho? **Teoria & Educação**, n. 1, 1990.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, colab. de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz). 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BELLONI, I. Função da Universidade: notas para reflexão. **Universidade Educação**. São Paulo: Papirus, 1992.

BERGER, M. **Educação e Dependência**. São Paulo: Editora Difel S.A., 1980.

BERTOLLI FILHO, C. **Literatura e antropologia em Couto de Magalhães e Darcy Ribeiro**. In: Flávio Aguiar; Lígia Chiappini. (Org.). **Civilização e Exclusão**. 1 ed. São Paulo: Boitempo/FAPESP, 2001, v. , p. 240-250.

BIONDI, A. **O Brasil Privatizado: um balanço do desmonte do Estado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999.

BIRD/BANCO MUNDIAL. **La Enseñanza Superior: las lecciones derivadas de la experiencia (El Desarrollo en la práctica)**. Washington: D.C. BIRD/Banco Mundial, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. 1985. Uma nova política para a educação superior. **Relatório final**. Brasília, 1985.

_____. **Constituição (1967)**. Constituição da República Federativa do Brasil - 14 de janeiro de 1967. Brasília, DF: Fundação Projeto Rondon - Minter, 1986.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil - 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1989.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

_____. **LEI Nº9394/96**, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional.

_____. Secretaria de Política Educacional 1996. **A avaliação do ensino superior (subsídios para discussão)**. Brasília, 1996.

BRASIL. A Reforma do Aparelho do Estado e Mudanças Constitucionais: Síntese & Respostas a Dúvidas mais comuns. *Cadernos MARE* (Brasília), n.6, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Superior - **Seminário Nacional** - Brasília: MEC, 1997.

_____. DECRETO nº 3.860, de 9 de julho de 2001.

_____. Ministério da Educação. GT Interministerial. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a reforma universitária brasileira. **Relatório** ... Brasília, 2003.

BRESSER PEREIRA, L. C. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil – para uma nova interpretação da América Latina**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Perplexidade na formação de profissionais da educação frente à LDB n.º 9394/96: a (re)significação da formação do pedagogo**. Brasília; UnB (mimeo), 1997.

CANO, W. **Soberania e política econômica na América Latina**. São Paulo: UNESP, 2000.

CARDOSO, F. H. **Mão à obra, Brasil: proposta de governo**. Brasília, 1994.

CARROCCI, L. R. **Universidade rumo ao terceiro milênio**. Revista da Faculdade Salesiana, 1997.

CARVALHO DA SILVA, A. O Instituto de Ciências Biomédicas da USP, 25 anos. **Congresso do Instituto de Ciências Biomédicas da Universidade de São Paulo**, Segundo Jubileu de Prata, São Paulo: ICB Publicações, 1997, p. 1-14.

CARVALHO, C.H; LOPREATO, F.L. C. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o PROUNI no Governo Lula. *Impulso*, v. 16, n. 40, maio-ago, 2005.

CATANI, A. M. GILIOLI, R. S. P. O Prouni na encruzilhada: entre a cidadania e a privatização. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 20, jan./jun. 2005.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A Reestruturação da Educação Superior no Debate Internacional: A Padronização das Políticas de Diversificação e Diferenciação. **Revista Portuguesa da Educação**, Universidade do Minho, Braga, Portugal, vol. 13, n. 2, p. 18-52, 2002.

CHAUÍ, M. de S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da educação pós-68. **Cadernos de Debate**, São Paulo: Brasiliense, n. 8, p. 31-56, 1980.

_____. **Cultura e democracia; o discurso competente e outras falas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Convite à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. A universidade em ruínas. In: **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, Vozes, 1999, p. 211-223.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

CUNHA, M. I. da. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

DEBREY, C. **A Lógica do Capital na Educação Brasileira**. Goiânia: Alternativa, 2003.

DEL PINO, A. Mauro. Neoliberalismo, Crise e Educação. **Universidade e Sociedade**, n. 10, p. 75-81, jan. 1996,

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: Sociedade do Conhecimento ou Economia do Conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005a.

_____. Sobre Reformas e Transformações da Educação Superior. **Quaestio-Revista de Estudo de Educação**, Sorocaba, v. 7, n. 1, p. 9-21, Mai. 2005b.

DOURADO, L. F. **A interiorização da educação superior e a privatização do público**. Goiânia: UFG, 2001.

DOURADO, L. F.; CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Políticas e gestão da Educação Superior: transformações recentes e debates atuais / Deise Mancebo...** [et al.]; São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. Editora Pioneira. São Paulo, 1999.

Editora da universidade de Brasília, 2004.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR: Graduação, 1980-1998. Brasília, MEC-INEP, 2000.

FÁVERO, M. L. A. **A universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

FÁVERO. **Universidade e Poder**. Brasília: Plano, 2000

FREITAS, M. T. de A. **Vygotski e Bakhtin**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

_____. **Organização do trabalho na escola: alguns pressupostos**. São Paulo: Ática, 1993.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso – Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S., GISI, M. de L. (Orgs.) **Políticas e Gestão da Educação Superior**. Curitiba: Champagnat: Florianópolis: Insular, 2003.

GONÇALVES, E. P. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação à pesquisa**. São Paulo: Alínea, 2001.

HILSDORF, Maria Lúcia S. **História da Educação brasileira: leituras**. São Paulo: Thomson, 2002.

HOBSBAWN, Eric. Primeiro Mundo e Terceiro Mundo depois da Guerra Fria. **Revista de la CEPAL**, Santiago, nº 67, p. 7-14, abr. 1999.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. Disponível no site: www.inep.gov.br. Acesso em: mar. 2006.

KINGDON, J. W. Agenda Setting. In: THEODOULOU, S. Z., CAHN, M.A. (ed.). **Public Policy: The essential readings**. New Jersey: Prentice Hall, 1995.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do Trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Relator: Jorge Hage. São Paulo. Cortez, 1990.

- LEFEBVRE, H. **Lógica Formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- LOBO, Francisco Bruno. **UFRJ: subsídios à sua História**. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico da UFRJ, 1980.
- LUZURIAGA, L. **Atualidades pedagógicas**. v. 5. São Paulo, 2001.
- MANACORDA, M. A. **História da educação**. São Paulo: Cortez editora, 1995.
- MARINHO, L. **Folha de São Paulo**, São Paulo: 28 fev. Caderno A, seção Opinião, 2005, p.3
- MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. São Paulo: Ed. Abril, 1974. (Os Pensadores)
- _____. Manuscritos Econômicos e Filosóficos. In: FROMM, Erich. **Conceito Marxista de Homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. O Manifesto do Partido Comunista. In: REIS FILHO, Daniel Aarão (Org.). **O Manifesto Comunista: 150 anos depois**. Rio de Janeiro: Contraponto: 1997.
- MAZZONI, R. José. Universidade brasileira. São Paulo. **Cadernos de Divulgação Cultural**, EDUSC, 2001.
- MORAES, R. **A universidade desafiada**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.
- MORHY, L. (Org.) **Universidade no mundo: universidade em questão**. Brasília:
- NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 134p.
- OLIVEIRA, J. F. A Reestruturação da Educação Superior no Brasil e o Processo de Metamorfose das Universidades Federais - o caso da Universidade Federal de Goiás. São Paulo, FE/USP. **Tese de doutorado**. 2000.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento – As formas do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

- PÁDUA, Elisabete M. Marchesini de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- PAULA, M. de F. C. de. **A modernização da universidade e a transformação do perfil da inteligência universitária: casos USP e UFRJ**. Tese (Doutorado) - USP: FFLCH. São Paulo, 1998.
- PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.
- RAMOS, L. M. P. de C.. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci à Filosofia da Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 185, p. 7-32. 1996.
- REFORMA DO ENSINO - **Novas diretrizes e bases da educação nacional**. São Paulo: Gráfica Auriverde, Ltda., 1974.
- RIBEIRO, D. **A Universidade necessária**. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1975.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1982.
- RISTOFF, D. J. Boyer Commission: O modelo americano em revista. In: **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. 15 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- _____. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- ROSAS, P. **Para compreender a educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.
- _____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- SCHULTZ, T. **Capital Humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHWARTZMAN, J. **São Paulo e o Estado nacional**. São Paulo: DIFEL, 1975.

_____. **Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90.** Documento de trabalho 3/96. São Paulo, NUPES/USP, 1996.

SILVA JÚNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Reforma do Estado e Reforma da Educação Superior no Brasil. In: SGUISSARDI, V. (Org). **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior.** Campinas: Autores Associados, 1997.

TEIXEIRA, A. Universidade: mansão da liberdade. In: Teixeira, Anísio. **Educação e universidade.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. e HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRINDADE, H. Autonomia segundo o MEC; fragilidade política e ambigüidade conceitual. In: **Universidade em ruínas na república dos professores.** Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. As metáforas da crise. In **Universidades na Penumbra – neoliberalismo e reestruturação universitária.** Pablo Gentili. (Org.). São Paulo: Cortez, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. **O que é Universidade.** 6 ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1986.

XIMENES, D. de A. **A Educação Superior, Reflexividade e Avaliação – Dinâmica Recente do Cenário Brasileiro.** Pelotas: EDUCAT, 2003.