



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO - CSE

DEPARTAMENTO DE ECONOMIA E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

CURSO DE GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS ECONÔMICAS

Arthur de Matos Castro e Silva

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ATÉ A REFORMA DE 1968

Florianópolis

2024

Arthur de Matos Castro e Silva

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ATÉ A REFORMA DE 1968

Trabalho de Conclusão de Disciplina submetido ao curso de Ciências Econômicas do Centro Socioeconômico da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas.

Orientador(a): Nildo Domingos Ouriques

Florianópolis

2024

Silva, Arthur de Matos Castro
A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ATÉ A REFORMA DE 1968 /
Arthur de Matos Castro Silva ; orientador, Nildo Domingos
Ouriques, 2024.
70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro
Socioeconômico, Graduação em Ciências Econômicas,
Florianópolis, 2024.

Inclui referências.

1. Ciências Econômicas. 2. Universidade Brasileira. 3.
Teoria da Dependência. 4. Revolução social. 5.
Subdesenvolvimento. I. Ouriques, Nildo Domingos. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em
Ciências Econômicas. III. Título.

Arthur de Matos Castro e Silva

A UNIVERSIDADE BRASILEIRA ATÉ A REFORMA DE 1968

Florianópolis, 01 de outubro de 2024.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso foi avaliado e aprovado pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr^o Armando de Melo Lisboa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr^o Valdir Alvim da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Certifico que esta é a versão original e final do Trabalho de Conclusão de Curso que foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas por mim e pelos demais membros da banca examinadora.

 Documento assinado digitalmente
NILDO DOMINGOS OURIQUES
Data: 09/10/2024 12:29:55-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^o Nildo Domingos Ouriques
Orientador

Florianópolis, 2024.

RESUMO

Este trabalho analisa criticamente a evolução da universidade brasileira, desde o período colonial até a Reforma Universitária de 1968, destacando sua função como instrumento de dominação da classe dirigente. Utilizando o materialismo histórico-dialético e a Teoria da Dependência, o estudo revela como a universidade foi moldada para atender aos interesses das elites econômicas e políticas, reforçando o subdesenvolvimento e a dependência. Além disso, analisa como a educação superior se adaptou às mudanças econômicas e políticas, especialmente durante o regime militar, que promoveu a contrarrevolução educacional por meio dos acordos MEC-USAID, consolidando um modelo tecnicista e alienado. O trabalho também aborda a tentativa de construir um modelo nacionalista de universidade, exemplificado pela criação da Universidade de Brasília, que foi suprimida pela reforma tecnicista de 1968. Por fim, defende a necessidade de uma revolução social para uma transformação radical da universidade, tornando-a um instrumento de emancipação do povo brasileiro e cumprindo um papel indispensável na luta contra o subdesenvolvimento e a dependência, promovendo uma educação crítica e alinhada com os interesses nacionais.

Palavras-chave: Universidade Brasileira; Teoria da Dependência; revolução social.

ABSTRACT

This Final Paper critically analyzes the evolution of Brazilian universities, from the colonial period to the University Reform of 1968, highlighting their role as an instrument of domination by the ruling class. Using historic-dialectic materialism and Dependency Theory, the study reveals how universities were shaped to serve the interests of economic and political elites, reinforcing Brazil's underdevelopment and dependency. In addition, it examines how higher education has adapted according to economic and political changes, especially during the military regime, which promoted an educational counterrevolution through the MEC-USAID agreements, consolidating a technicist and alienated model. This paper also addresses the attempt to build a nationalist university model, exemplified by the creation of the University of Brasília, which was suppressed by the technicist reform of 1968. Finally, it defends the need for a social revolution to bring about a radical transformation of the university, turning it into an instrument of emancipation for the Brazilian people and playing an indispensable role against underdevelopment and dependence, promoting a critical education aligned with national interests.

Keywords: Brazilian university; Dependency Theory; social revolution.

Sumário

1	INTRODUÇÃO	4
1.1	TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA.....	6
1.2	OBJETIVOS	7
1.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	7
1.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	7
1.3	METODOLOGIA	8
2	A UNIVERSIDADE: DISPOSITIVO GERAL DE DOMINAÇÃO DA CLASSE DIRIGENTE	19
3	REVOLUÇÕES BURGUESAS E A UNIVERSIDADE MODERNA	26
4	O PAPEL DA EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO	32
5	REFORMAS POMBALINAS E O ENSINO SUPERIOR NO PERÍODO IMPERIAL	37
6	ENSINO SUPERIOR NA REPÚBLICA	44
7	UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM PROJETO NACIONALISTA PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA	56
8	CONCLUSÃO	61
9	REFERÊNCIAS	64

1 Introdução

O presente trabalho busca resgatar o debate sobre a necessidade de transformação da universidade brasileira, desvinculando-a da ideia de ser uma instituição reflexo do subdesenvolvimento e instrumentalizada para a defesa e preservação do status quo, apresentando uma interpretação crítica sobre a Universidade brasileira, desde o período colonial até a Reforma Universitária de 1968, elaborando um diagnóstico do papel político do ensino superior no país ao longo do tempo.

O debate sobre a Reforma Universitária atingiu seu auge no Brasil durante a década de 1960, um período marcado por intensas demandas sociais por mudanças profundas no sistema educacional. No entanto, essas demandas foram confrontadas pela ditadura militar, que implementou uma reforma do ensino superior como parte de uma estratégia de contrarrevolução preventiva. Essa reforma visava não apenas a reestruturação do sistema educacional, mas também a contenção de movimentos sociais e a manutenção do controle político.

Abordar o tema da universidade é um esforço necessário e visa encontrar soluções alinhadas às condições históricas e aos interesses do povo brasileiro, em oposição a modelos importados, para desmascarar os vieses espúrios que estão por trás dos programas de colonização cultural de que somos alvo.

Inseridas em uma conjuntura social específica, as universidades públicas brasileiras, assim como muitos serviços públicos, vêm sofrendo uma série de ataques que se intensificaram na última década, tanto de natureza ideológica quanto financeira. O orçamento, historicamente limitado, tornou-se ainda mais restrito e insuficiente devido a cortes sistemáticos de verbas. Dados divulgados pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) evidenciam a magnitude desses cortes. Entre 2013 e 2024, o crescimento anual do orçamento destinado às universidades federais foi inferior ao acumulado do Índice de Preços ao Consumidor (IPCA). Isso significa que, apesar do aumento nominal do orçamento, houve uma redução real quando ajustado pela inflação (Andifes, 2024).

A apatia dominante no ambiente universitário permitiu a ofensiva que ameaça a universidade brasileira. Essa apatia é caracterizada pela falta de debates e a

escassez de autocrítica, principalmente sobre o papel político e social das universidades. É importante destacar que a universidade é um instrumento essencial para a autoconstrução da nação, desempenhando um papel fundamental na produção de conhecimento, inovação e tecnologia, indispensáveis para o desenvolvimento da estrutura produtiva do país (Ribeiro, 1969).

A defesa das universidades por parte da esquerda liberal, apesar de apresentar um entendimento superficial da importância dessa instituição para o desenvolvimento do país, tipicamente se limita à denúncia dos ataques ideológicos da direita e à luta por mais orçamento. É importante frisar, afinal, que a crise da universidade não se justifica apenas pela questão orçamentária nem por discursos ou políticas que visam deslegitimar, enfraquecer ou reorientar as instituições de acordo com interesses específicos da classe dominante, trata-se de uma questão essencialmente política, o terreno da luta de classes.

Segundo Darcy Ribeiro (1969), a crise e a incapacidade da universidade brasileira em cumprir o papel fundamental de contribuir com o ingrediente da consciência crítica, que permita alcançar uma visão clara das perspectivas de progresso autônomo que se abrem ao continente, se devem a fatores estruturais historicamente constituídos. Esses problemas derivam dos fracassos das nações em integrar-se plenamente à civilização industrial moderna. Portanto, a defesa das universidades não pode se restringir à busca por mais recursos; é necessário elaborar um novo modelo teórico de universidade, correspondente com a realidade de um país subdesenvolvido e dependente, que, em alinhamento com uma revolução social, possa contribuir para um desenvolvimento nacional autônomo. Apenas assim será possível transformar as universidades em motores do desenvolvimento econômico, social e cultural.

A temática das universidades trata simultaneamente de uma multiplicidade de instituições e organismos diversos, dotados de características únicas. Apesar disso, sociologicamente, suas condições são idênticas. Desta forma, as universidades serão tratadas ao longo do trabalho como uma entidade única, dotada de uma essência historicamente constituída (Pinto, 1994). Como bem colocado por Álvaro Vieira Pinto (1994), a transformação da universidade não é tarefa de natureza jurídica, institucional, e muito menos pedagógica, e sim consiste na transformação da sua

essência, convertendo-a de uma instituição socialmente alienada da realidade brasileira, em fator de transformação progressista dessa mesma realidade. Um dos erros mais graves e comuns em torno da discussão sobre esse tema é considerar que as universidades enfrentam um problema meramente didático, partindo da hipótese de ser a estrutura e o funcionamento didático das escolas superiores atrasados e deficientes.

No período pré-1964, Álvaro Vieira Pinto já havia identificado precisamente o drama da universidade brasileira (1994, p.19): "a universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico sobre a totalidade do país. Se tal é a essência da universidade, deste logo se vê que o problema de sua reforma é político e não pedagógico."

Nas nações historicamente dependentes, os desafios manifestam-se em três dimensões principais. Primeiramente, de forma conjuntural, visto que as instituições de ensino superior frequentemente enfrentam desafios e falham sistematicamente na tarefa de absorver e disseminar os conhecimentos humanos das últimas décadas. Além disso, têm dificuldade em superar essas deficiências para acompanhar o constante crescimento do saber. Em segundo lugar, há uma dimensão política, uma vez que as universidades, inseridas em estruturas sociais conflituosas, estão sujeitas a expectativas opostas. Alguns setores desejam que sejam conservadoras e disciplinadas, enquanto outros aspiram a vê-las renovadas e até mesmo revolucionárias. Por fim, existe uma dimensão estrutural: os problemas enfrentados pelas universidades não podem ser resolvidos apenas no âmbito institucional. As estruturas universitárias não são estáticas, mas sim formações históricas resultantes de esforços múltiplos que moldaram essas instituições. Nesse contexto, inúmeros interesses se entrelaçam, criando obstáculos à transformação das universidades (Ribeiro, 1969).

1.1 Tema e Problema de Pesquisa

O trabalho tematiza a universidade brasileira, uma instituição que surge tardiamente no Brasil. A tese a ser desenvolvida no trabalho é de que a universidade

se estabeleceu sem um compromisso explícito com o progresso e o desenvolvimento nacional, atuando como instrumento de preservação da ordem estabelecida. O objetivo é identificar os principais elementos estruturais que a mantiveram desalinhada com as necessidades do povo, impedindo-a de assumir o protagonismo necessário na luta contra o subdesenvolvimento e a dependência.

Este trabalho debate os principais aspectos políticos e sociais da dialética das universidades no Brasil, desde a influência lusitana na educação durante o Brasil colônia até a Reforma Universitária de 1968, fortemente influenciada pelos acordos MEC-USAID. A análise buscará compreender como os fatores estruturais, econômicos e históricos contribuíram para a configuração das universidades brasileiras e a necessidade de transformá-las para melhor atender às necessidades e aspirações do povo brasileiro.

1.2 Objetivos

Os objetivos do trabalho são divididos entre objetivo geral e objetivos específicos.

1.2.1 Objetivo Geral

O objeto geral do trabalho é discutir a evolução da universidade brasileira, visando compreender dialeticamente sua função no desenvolvimento capitalista do país. Além disso resgatar a contribuição crítica dos principais autores que se dedicaram a pensar a questão da universidade no Brasil e incompatibilidade dos modelos importados diante de todas as singularidades da realidade brasileira.

1.2.2 Objetivos Específicos

- a) Abordar historicamente o surgimento e a evolução das universidades no país.
- b) Explorar a contribuição crítica dos principais autores sobre o tema da Reforma Universitária.
- c) Resgatar a experiência da Universidade de Brasília (Unb) como um importante esforço no sentido de construir um novo modelo nacionalista de universidade.

1.3 Metodologia

A principal etapa que compõe a metodologia do projeto consiste em uma minuciosa revisão bibliográfica sobre o tema da universidade no Brasil, esse processo foi orientado pelo método marxista definido como materialismo histórico-dialético, que possibilitou uma interpretação crítica e precisa dos principais autores e obras que tratam do tema de estudo.

Segundo Lênin (Lenin, 1979) o materialismo dialético busca compreender as mudanças do mundo a partir da realidade material, utilizando os critérios de análise da dialética para assim alcançar o conhecimento mais abrangente e detalhado da evolução. A dialética em uma concepção materialista não se limita em analisar e compreender as transformações e mudanças, mas sim busca compreendê-las a partir da realidade em que aconteceram. No seguinte trecho Marx (2008, p.26) apresenta uma das ideias centrais do método:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Diante do desafio de mudar a natureza fundamental da universidade, natureza nem eterna nem abstrata, o que precisamos fazer é definir o que a universidade representa para nós. Isso equivale a entender o que tem sido a universidade ao longo do tempo, ou seja, sua história. O objetivo não é realizar um estudo histórico, no entanto para compreender criticamente a essência de qualquer entidade, precisamos observá-la em seu processo evolutivo ao longo do tempo. Neste caso, a tarefa é facilitada pelo fato de que a universidade é uma instituição relativamente jovem. (Pinto, 1994).

A Teoria Marxista da Dependência complementa a metodologia utilizada e é essencial para compreender a universidade não apenas como uma entidade isolada, mas como parte integrante da estrutura produtiva do país e da divisão internacional do trabalho. Assim, a revisão bibliográfica foi expandida para incluir uma análise das relações de produção do país e como estas moldaram e moldam o papel da

universidade na sociedade.

O drama do ensino superior no Brasil a ser apresentado ao longo do trabalho não pode ser entendido como um fenômeno exclusivamente educacional. As universidades, não absorveram, como instituições, as funções que deveriam cumprir na civilização industrial moderna. Existem problemas pedagógicos e de financiamento, mas são secundários e consequência do padrão de desenvolvimento a que o país esteve historicamente submetido.

Aos olhos de Florestan Fernandes (1975), a transformação das universidades brasileiras não pode nascer apenas da vontade de alguns reformadores ou de uma simples reestruturação interna das instituições educacionais. O problema é mais profundo e enraizado nas dinâmicas históricas e estruturais do país, tendo relação com a ausência de ruptura significativa nos laços de dependência econômica e cultural em relação ao exterior tanto na desagregação do regime escravista e senhorial quanto a formação do regime de classes no Brasil.

A construção de um projeto capaz de transformar a universidade brasileira requer uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e históricas que moldaram a sociedade. Nesse sentido a Teoria Marxista da Dependência (TMD) se demonstra fundamental, oferecendo uma perspectiva crítica das relações entre países centrais e periféricos no sistema capitalista global.

A Teoria Marxista da Dependência (TMD) surgiu no contexto das intensas transformações políticas, econômicas e sociais que marcaram a América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Esse período foi caracterizado por golpes militares, instabilidade política e um acirramento das lutas de classes. A TMD se desenvolveu como uma crítica ao modelo de desenvolvimento dependente, que mantinha os países latino-americanos em uma posição subalterna na economia mundial, favorecendo os interesses das potências imperialistas e da burguesia local.

O berço da TMD foi a Universidade de Brasília (UnB), onde um ambiente intelectual vibrante e crítico, aliado à turbulência política do período, proporcionou terreno fértil para o desenvolvimento dessa teoria. Fundada em 1962, a UnB foi concebida como uma instituição inovadora, destinada a promover uma educação superior de qualidade e estimular a produção científica independente. No entanto, a repressão política após o golpe militar de 1964 impactou profundamente a

universidade, resultando em perseguições e expulsões de professores e estudantes envolvidos com movimentos de resistência e pensamento crítico.

A origem da TMD está intrinsecamente ligada à crítica à modernização reflexa e ao papel da universidade como um espaço de produção de conhecimento crítico e transformador. Intelectuais como Gunder Frank, Rui Mauro Marini, Theotônio dos Santos e Vania Bambirra, muitos dos quais influenciaram diretamente Darcy Ribeiro, desempenharam um papel crucial na formulação dessa teoria. Eles propunham que a dependência econômica não era apenas uma condição externa, mas também um reflexo das estruturas internas dos países latino-americanos, que perpetuavam a exploração e a desigualdade.

O golpe militar de 1964 no Brasil representou um ponto de inflexão significativo, exacerbando o conflito de classes e a repressão política. A instauração do regime militar resultou na perseguição de intelectuais, estudantes e trabalhadores que defendiam reformas estruturais e criticavam a subordinação econômica do país. Darcy Ribeiro, Paulo Freire e Florestan Fernandes foram alguns dos educadores e pensadores afastados de suas atividades acadêmicas e políticas, evidenciando o impacto da repressão sobre a produção de conhecimento crítico no país.

A ditadura militar implementou políticas que aprofundaram a dependência, restringindo a autonomia das universidades e promovendo um desenvolvimento econômico alinhado aos interesses do capital internacional e da classe dominante local. Esse ambiente repressivo e de censura contribuiu para a formulação da TMD como uma resposta teórica e política à realidade de exploração e dependência vivida pelos países latino-americanos.

A compreensão do subdesenvolvimento requer o estudo da história social e econômica específica dos países afetados, algo frequentemente negligenciado em favor do foco no desenvolvimento dos países avançados. As teorias anteriores a TMD, baseadas na experiência dos países desenvolvidos, eram inadequadas para refletir a realidade dos países subdesenvolvidos da América Latina, cujo passado e presente não se assemelham aos estágios anteriores dos países desenvolvidos. Além disso, a maior parte dos estudos ignoram as relações históricas entre metrópoles e colônias, falhando em explicar a estrutura do capitalismo global e como ele gera desenvolvimento e subdesenvolvimento simultaneamente. O subdesenvolvimento

não é um estado original ou tradicional dos países em questão, se trata de uma condição distinta que não se compara com qualquer fase anterior dos países agora desenvolvidos (Frank, 1967).

O subdesenvolvimento de um país não é apenas reflexo de suas estruturas internas, é resultado de sua interação histórica com países desenvolvidos. Contrariamente à crença de que a difusão de capital e valores das metrópoles levará ao desenvolvimento, a história mostra que o progresso econômico nos países subdesenvolvidos deve ocorrer de forma independente. A ideia de sociedades “duais” nos países subdesenvolvidos, onde uma parte se moderniza pelo contato com o capitalismo externo enquanto a outra permanece isolada, é considerada falsa. A expansão do capitalismo afetou todos os setores, e as instituições atuais são fruto desse desenvolvimento histórico. Assim, tanto as áreas “atrasadas” quanto as “avançadas” de um país subdesenvolvido são produtos do desenvolvimento capitalista (Frank, 1967).

O subdesenvolvimento não é uma fase natural do desenvolvimento capitalista, mas sim uma consequência inevitável da expansão global do capitalismo mercantil europeu no século XVI. Marini (2013, p.47) estabelece que “A história do subdesenvolvimento latino-americano é a história do desenvolvimento do sistema capitalista mundial”. O novo conceito de dependência elaborado implica relações de dominação entre países e, internamente, entre diferentes classes sociais. Ele busca uma compreensão mais precisa das relações entre o “externo” e o “interno” das sociedades latino-americanas, rompendo com a concepção anterior da CEPAL sobre “dependência externa”. Este novo enfoque visa uma maior precisão conceitual e rigor analítico, assim como um compromisso mais claro com a mudança nas estruturas de dominação. Existe uma preocupação palpável em capturar os aspectos mais relevantes da evolução histórica das sociedades latino-americanas, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento econômico, social e político do período pós-guerra (Ouriques, 2016).

Compreender as grandes transformações da economia mundial, especialmente nos seus centros mais dinâmicos, torna-se um componente crucial na análise da evolução e das possibilidades de desenvolvimento da economia capitalista periférica.

Esses pontos de partida são essenciais para os estudos sobre dependência na

América Latina. As divergências entre os teóricos da dependência se tornam mais evidentes à medida que o debate amadurece, especialmente quando se discute o status teórico da teoria e as alternativas propostas pelas lutas de classe na região. Neste momento, focaremos nos conceitos estabelecidos na Teoria Marxista da Dependência, conforme delineados por André Gunder Frank em "Desarrollo del Subdesarrollo" (1967) e por Ruy Mauro Marini em "Dialética da Dependência" (1974). O destaque para esses dois autores deve-se à profundidade relativa às suas análises e à influência significativa que exerceram no campo da teoria da dependência. Para contextualizar a contribuição dos autores, um pouco de história.

André Gunder Frank, renomado cientista social do século XX, nasceu em Berlim em 1929 e foi exilado na infância devido à oposição de sua família ao regime nazista. Formou-se em economia no Swarthmore College e iniciou seu doutorado na Universidade de Chicago em 1950, onde teve Milton Friedman como professor, mas devido a sua "incompatibilidade" com o programa foi convidado a se retirar. Na década de 1960, Frank publicou obras fundamentais para o entendimento da América Latina, como "Desarrollo del Subdesarrollo" (1967) e "Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina" (1967), que são consideradas pilares para o estudo da dependência econômica na região.

André Gunder Frank (1967) argumenta que a reflexão sobre dependência não emerge do vazio, mas se baseia em estudos anteriores que tinham um denominador comum: a negação do caráter feudal da formação social latino-americana. Ele defende que os países subdesenvolvidos foram essenciais para a acumulação de capital e o desenvolvimento dos países centrais, formando uma unidade contraditória dentro do capitalismo mundial.

Os países subdesenvolvidos não se assemelham em aspectos relevantes aos passados dos países agora desenvolvidos. O subdesenvolvimento não é uma condição original ou tradicional, não pode ser compreendido apenas pelas características internas dos países, mas deve ser analisado no contexto da história global, demonstrando que é um produto da expansão capitalista e não uma fase transitória rumo ao desenvolvimento (DAL ROSSO; SEABRA; 2016). A tese do "desenvolvimento do subdesenvolvimento", é conceituada por Marini como "impecável, como impecável são as conclusões políticas a que ela conduz" (Marini;

2011; p.109).

O subdesenvolvimento contemporâneo é amplamente resultado das relações econômicas históricas e atuais, que relegaram países subdesenvolvidos ao papel de satélites das nações desenvolvidas. Essas relações são fundamentais para a estrutura e evolução do sistema capitalista como um todo. Destaca-se a particularidade do desenvolvimento capitalista na América Latina como um reflexo das tendências do capitalismo em escala global. Contrapõe-se à noção de que as nações desenvolvidas experimentaram uma fase de subdesenvolvimento, enfatizando que o percurso econômico latino-americano possui características próprias. (Frank, 1967).

Frank critica a noção de desenvolvimento dual, que sugere que algumas regiões dos países subdesenvolvidos são modernas enquanto outras são feudais ou pré-capitalistas. Ele argumenta que essa visão é falsa e que as políticas derivadas dela apenas intensificam o subdesenvolvimento. Ao rejeitar as teorias de modernização e a ideia de uma revolução em etapas, Frank propõe uma nova aplicação do marxismo na América Latina, desafiando tanto a ideia de que o desenvolvimento pode ocorrer por meio de reformas graduais quanto a noção de um caráter progressista das burguesias nacionais, que seriam, na verdade, perpetuadoras da dependência (Frank, 1967).

Segundo André Gunder Frank (1967, p. 147):

De maneira análoga as relações entre o desenvolvimento e o subdesenvolvimento em nível internacional e em nível nacional observamos que as instituições atualmente subdesenvolvidas das zonas chamadas atrasadas ou feudais de um país subdesenvolvido são também consequência de um processo histórico de desenvolvimento capitalista, na mesma medida e que são as chamadas instituições capitalistas das zonas supostamente mais avançadas do mesmo país (1967; p.147).

A tese do “Desenvolvimento do Subdesenvolvimento” de André Gunder Frank, que baseia toda a Teoria Marxista da Dependência, é reconhecida por redirecionar o foco dos marxistas e intelectuais da periferia para novas problemáticas. As obras de Frank tiveram um impacto político significativo, influenciando a orientação estratégica dos Partidos Comunistas na América Latina e desafiando as teorias de desenvolvimento vigentes (DAL ROSSO; SEABRA; 2016).

As contribuições de André Gunder Frank são vistas como fundamentais para a análise da dependência, rompendo com a visão dualista das sociedades e com o desenvolvimentismo. No entanto, as críticas apontam para a falta de rigor metodológico em sua obra, o que leva à consideração de Ruy Mauro Marini, que formulou uma economia política da dependência latino-americana. Em “Dialética da Dependência”, Marini eleva o marxismo latino-americano, formulando leis e tendências que caracterizam o capitalismo dependente.

Ruy Mauro Marini, nascido em 1932 em Barbacena, Minas Gerais, formou-se em administração pela EBAP no Rio de Janeiro e aprofundou seus estudos na França. Após retornar ao Brasil, envolveu-se com a POLOP e iniciou sua carreira acadêmica, contribuindo para a fundação da Universidade de Brasília (UnB). Exilado após o golpe de 1964, Marini trabalhou no Chile e no México, onde publicou suas obras mais influentes. Retornou ao Brasil em 1979, reintegrando-se à UnB até seu falecimento em 1997, no Rio de Janeiro.

Marini, em sua análise marxista, aborda a dependência como um fenômeno intrínseco ao desenvolvimento do capitalismo global. Em “Subdesenvolvimento e Revolução na América Latina” (1969), ele propõe que a história do subdesenvolvimento latino-americano é paralela à do capitalismo mundial. Sua obra “Dialética da Dependência” aprofunda essa visão, marcando a transição do conceito de dependência para um contexto marxista. Marini define dependência como uma relação de subordinação entre nações aparentemente autônomas, onde as relações de produção são alteradas para perpetuar a dependência. Ele argumenta que a superação da dependência requer a eliminação dessas relações de produção específicas. A dependência, segundo Marini, é mais do que uma condição; é um processo contínuo que gera mais dependência.

Marini conecta a dependência ao Golpe de 1964 no Brasil, sugerindo que o evento trouxe uma nova dimensão à dependência na América Latina. Ele vê a dependência não apenas em termos de relações internacionais, mas também na exploração da força de trabalho nos países dependentes. Ele sintetiza que o capitalismo dependente se sustenta na superexploração dos trabalhadores, que é essencial para a produção de mais-valia e a manutenção das contradições do capitalismo. A contribuição de Marini é crucial para entender a dinâmica da

dependência na América Latina, destacando a necessidade de uma ruptura com o sistema capitalista para superar a dependência e suas consequências socioeconômicas.

Ruy Mauro Marini, em sua teoria marxista da dependência, destaca a produção de mais-valia extraordinária na América Latina como um fenômeno central. Ele argumenta que as contradições do ciclo do capital e a expansão do caráter exploratório do sistema resultam em um regime de superexploração da força de trabalho. A dependência é caracterizada pela extrema concentração e centralização de capital, e que a superação dessa condição exige uma compreensão profunda das leis de desenvolvimento do capitalismo dependente. Em “Dialética da Dependência” (1973), Marini oferece uma introdução às leis que regem o desenvolvimento capitalista em países dependentes, fornecendo conceitos fundamentais para entender o capitalismo e o intercâmbio desigual. Ele explica que o intercâmbio desigual resulta em uma transferência de valor em favor das economias centrais, tanto na compra quanto na venda de mercadorias, devido à diferença na produtividade do trabalho entre nações. Para compensar essa perda, as economias dependentes recorrem à superexploração do trabalho, uma forma estrutural e recorrente de exploração que viola o valor da força de trabalho, perpetuando assim a dependência.

No processo de inserção da América Latina no mercado mundial, havia um fator objetivo inicial que impulsionou os mecanismos de superexploração desde a era colonial. A economia voltada para o mercado externo se intensificou após a independência, ganhando ainda mais força na segunda metade do século XIX, quando se consolidou o padrão agro-minerador exportador. O capital latino-americano dispunha de todas as condições objetivas para maximizar a exploração dos trabalhadores (Osório, 2009). Esse cenário foi propício para intensificar a exploração dos trabalhadores ao máximo, uma vez que a maior parte da produção era destinada ao mercado externo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos, tornando os trabalhadores locais desnecessários para a realização das mercadorias.

O intercâmbio desigual, através de suas formas de transferência de mais-valia das economias dependentes para as centrais, devido às diferenças nos níveis de produtividade, é compensado nas economias dependentes pela facilidade de apropriação do “fundo de consumo” dos assalariados e sua transformação em “fundo

de acumulação” (Osório, 2009). Isso forma a base para o surgimento de uma forma específica de capitalismo, o capitalismo dependente, que tem a superexploração do trabalho como fundamento essencial para sua reprodução. Essa situação cria uma base produtiva ampla, mas caracterizada pela desconexão entre o consumo básico dos trabalhadores e a reprodução das mercadorias por eles produzidas.

As políticas neoliberais adotadas a partir dos anos 1980 exacerbaram a dependência, intensificando a exploração da força de trabalho e consolidando a posição periférica da América Latina na economia mundial. A liberalização econômica e a abertura dos mercados aumentaram a vulnerabilidade das economias dependentes às crises internacionais, reforçando a necessidade de superexploração para manter a competitividade e o fluxo de capital.

O neoliberalismo pode ser visto como uma resposta do capitalismo às crises de superprodução e à queda da taxa de lucro. Esse sistema promove a acumulação por despossessão, buscando novas formas de acumulação de capital através da privatização de ativos públicos e da intensificação da exploração do trabalho.

As políticas neoliberais frequentemente promovem a privatização de empresas estatais e serviços essenciais. Esses ativos são vendidos a preços que não refletem o verdadeiro valor de trabalho incorporado neles, resultando na transferência de riqueza pública para o setor privado. Isso distorce o valor real das mercadorias e serviços, beneficiando desproporcionalmente o capital privado em detrimento do valor social gerado por essas propriedades.

Outra manifestação clara do neoliberalismo é a flexibilização das leis trabalhistas e a precarização das condições de trabalho. Reformas neoliberais visam reduzir os custos relacionados ao trabalho, diminuindo salários e precarizando condições laborais. Esse processo reduz o valor da força de trabalho em relação ao valor que ela produz, ampliando a exploração da mais-valia. O valor da força de trabalho, determinado pelo custo de sua reprodução, é comprimido, aumentando a extração de mais-valia pelos capitalistas.

A desregulamentação econômica promovida pelo neoliberalismo também cria condições de mercado distorcidas. Subsídios e incentivos fiscais direcionados a certos setores favorecem indústrias específicas, alterando a formação de preços e criando vantagens competitivas artificiais. Isso interfere na lei do valor, que pressupõe que o

valor das mercadorias deve refletir o trabalho socialmente necessário para sua produção. A prática neoliberal distorce essas relações ao criar condições de mercado que não correspondem ao verdadeiro custo de produção.

A financeirização crescente, característica do neoliberalismo, representa outra distorção significativa das leis do valor. Recursos que poderiam ser investidos na produção de mercadorias são desviados para especulação financeira. A valorização artificial de ativos financeiros e imobiliários, sem relação com o trabalho produtivo, contribui para a desconexão entre o valor real dos ativos e o valor gerado pelo trabalho.

Marini argumenta que a dívida externa é um instrumento de perpetuação da dependência econômica dos países latino-americanos. Instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, junto com os governos dos países credores, impõem políticas de austeridade como condição para empréstimos ou renegociações de dívidas. Essas políticas exigem cortes nos gastos públicos, redução de investimentos sociais, privatização de ativos estatais e liberalização dos mercados (Marini, 1973).

As condições impostas pelos credores obrigam os países a direcionar grande parte de seus recursos para o pagamento da dívida, sacrificando o desenvolvimento social e econômico. Isso perpetua um ciclo vicioso de dependência e subdesenvolvimento, onde os países ficam presos a um endividamento contínuo, sem capacidade de implementar políticas de crescimento sustentável.

Sua análise inclui uma crítica à teoria da modernização, que sugeria que os países subdesenvolvidos seguiriam o mesmo caminho dos países desenvolvidos se adotassem certas políticas e instituições. Marini argumenta que essa visão ignora as relações de poder e exploração que sustentam o sistema capitalista global e que a verdadeira emancipação dos países dependentes só será possível através de uma ruptura radical com essas relações de produção (Marini, 1973).

Ruy Mauro Marini, com sua análise da dependência e do subdesenvolvimento, fornece um pano de fundo crítico para entender como a universidade no Brasil pode romper com a dependência intelectual e acadêmica, criando um sistema educacional que promova a autonomia. em consonância com as ideias de Darcy Ribeiro, que somente após ser influenciado pela TMD compreendeu o drama da universidade

brasileira, a universidade deve ser essencial e relevante para a sociedade brasileira, contribuindo para a superação do subdesenvolvimento.

2 A Universidade: Dispositivo Geral de Dominação da Classe Dirigente

Da perspectiva sociológica, uma instituição seria capaz de retirar de si própria as forças de seus dinamismos e de seu crescimento, de certa forma autossuficiente. O sociólogo adota parcialmente essa perspectiva, considera a instituição uma sociedade em miniatura, o seguinte trecho do livro do autor Florestan Fernandes (1975, p.96) aprofunda essa afirmação:

Possui uma estrutura pessoal e cultural própria; e com padrões organizativos específicos, que regulam sua capacidade de atender aos fins e necessidades próprios que dão sentido à sua existência, continuidade e transformação. Graças a essas peculiaridades, a instituição tem seus ritmos próprios e, em certos limites, pode-se impor aos condicionamentos e à evolução do meio societário inclusivo. Tais ritmos não são, porém, auto determinados - auto-suficientes. Não só as instituições estão numa razão de ser do meio societário inclusivo. Este exerce ainda o fluxo de seus ritmos, intensificando-os ou moderando-os, pressionando-os ou alterando-os, fortalecendo-os ou solapando-os etc... Em suma, é o meio que cria a estrutura de meios e fins, relacionando historicamente a instituição com as necessidades sociais por ela atendidas, e que calibra, funcionalmente, o quanto ela poderá "render" ou "crescer", dadas certas condições materiais e morais de existência social. O sociólogo reflete, assim, a primária perspectiva, localizando a instituição em seus quadros "reais" e "totais". Durkheim define precisamente as implicações dessa perspectiva redacional. As instituições que determinam, por sua estrutura e evolução típicas, os ritmos das instituições, ou seja, o que suas potencialidades de "render algo socialmente" significam como aperfeiçoamento e crescimento ou como estagnação e regressão.

A análise da universidade no Brasil, enquanto instituição, deve ser compreendida à luz das condições contextuais mais amplas das ações e relações humanas, especialmente aquelas vinculadas às relações de produção, classe e propriedade. A tese de Álvaro Vieira Pinto de que a universidade é parte do dispositivo geral de dominação da classe social dirigente é essencial para entender a dimensão política do processo de formação e expansão das universidades no país. Esse processo é condicionado pela estrutura produtiva do Brasil, sua dependência econômica e o subdesenvolvimento (Pinto, 1994).

As universidades brasileiras, por sua natureza e funções, tornam-se instrumentos vitais da estrutura política vigente, com todas as suas características de opressão interna e submissão externa. A ela incumbe a produção dos esquemas intelectuais de dominação, configurando a situação de domínio da classe dominante e atendendo às suas exigências científicas e sociais.

A universidade, enquanto instituição central na produção e disseminação do conhecimento, desempenha um papel crucial na estruturação e manutenção das relações de poder dentro da sociedade. Em países subdesenvolvidos, a universidade frequentemente atua como um prolongamento dos interesses das classes dominantes, tanto internas quanto externas. Esta relação é visível na forma como a produção de conhecimento e ciência é orientada para atender às demandas das classes dominantes, em detrimento das necessidades da maioria da população.

A atividade científica tem poder transformador e está intimamente ligada ao contexto social e político em que se insere. O poder de ditar as finalidades do trabalho científico está, na maioria das vezes, nas mãos das classes dominantes, que têm os recursos e a influência necessários para orientar a pesquisa conforme seus interesses. Esse controle se manifesta na seleção dos temas de pesquisa, no financiamento de projetos e na estruturação das instituições de ensino e pesquisa. Álvaro Vieira Pinto (1979), em sua análise crítica, argumenta que essa subordinação das universidades aos interesses das classes dominantes, tanto estrangeiras quanto locais, resulta na produção de um conhecimento que não serve às necessidades do povo, mas sim aos interesses daqueles que controlam os recursos e o poder.

A ciência não é neutra, atende aos interesses dominantes da sociedade em que é produzida. Os instrumentos culturais, tanto materiais quanto ideais, exercem uma grande influência sobre o trabalho científico. A criação desses instrumentos é fundamental para o avanço da racionalidade humana e do conhecimento científico. No entanto, a natureza desses instrumentos e a forma como são utilizados podem tanto promover quanto limitar o progresso científico (Pinto, 1979).

A perpetuação das estruturas de poder através da universidade também se dá na forma como a cultura nacional é condicionada. A universidade é um local privilegiado de produção e disseminação cultural, e ao se alinhar com os interesses das classes dominantes, ela contribui para a manutenção de uma cultura que reforça

as desigualdades. Programas culturais, pesquisas e produções acadêmicas frequentemente refletem os valores e interesses das classes dominantes, marginalizando culturas populares e conhecimentos tradicionais que poderiam oferecer alternativas ao modelo dominante (Pinto, 1979).

Dessa forma, a universidade não apenas reproduz as relações de poder existentes, mas também legitima e naturaliza essas relações. Ela forma profissionais e intelectuais que, ao internalizarem esses valores e paradigmas, perpetuam a dominação em suas práticas profissionais e acadêmicas. Essa reprodução ideológica garante a continuidade da hegemonia das classes dominantes, pois molda a percepção e a ação das novas gerações de forma a manter o sistema estabelecido (Pinto, 1979).

A atuação da Fundação Ford pode ser vista como um exemplo de como a produção científica é condicionada aos interesses da classe dominante, tanto local quanto externa, que se beneficiam da reprodução do capitalismo dependente. Fundada por um dos maiores conglomerados industriais dos EUA, a fundação não apenas refletia, mas também promovia os interesses estratégicos e econômicos dos Estados Unidos, mantendo uma relação estreita com o governo estadunidense, muitas vezes atuando como uma extensão da política externa.

O financiamento da Fundação Ford impôs agendas e prioridades que desviaram recursos e atenção de questões cruciais para o desenvolvimento local. Temas de pesquisa de interesse dos financiadores prevaleceram, negligenciando áreas como desenvolvimento agrário, saúde pública específica para o contexto brasileiro e inovações tecnológicas adaptadas às necessidades nacionais. Além disso, a fundação incentivou o uso de metodologias e paradigmas teóricos importados, muitas vezes inadequados para a realidade brasileira. Essa imposição resultou em uma academia que reproduzia modelos e soluções pensadas para contextos diferentes, sem atender adequadamente os problemas locais.

A dependência de financiamento externo condicionou as universidades brasileiras a uma lógica de subordinação. O financiamento da Fundação Ford estava frequentemente vinculado a projetos que atendiam a interesses estratégicos dos doadores, limitando a capacidade das instituições de ensino superior de definir suas próprias prioridades. Isso perpetuou uma dependência econômica e intelectual, onde

as universidades brasileiras se tornaram extensões de interesses estrangeiros.

Além disso, a pressão para publicar em revistas internacionais e em língua estrangeira reforçou a alienação da pesquisa produzida, tornando-a mais relevante para audiências externas do que para a realidade brasileira. Isso minou o potencial transformador da academia local, que deveria estar focada em resolver problemas nacionais.

A classe dominante utiliza a universidade para produzir sociólogos e juristas que defendam seus interesses. Mesmo com a multiplicidade de especialidades e assuntos, há uma unidade interna que permeia as diversas formas de ensino, todas partindo da mesma estrutura cultural que representa os modos de pensar da classe mantenedora. A ilusão de independência da universidade é desfeita ao perceber que, mesmo as disciplinas científicas objetivas, estão a serviço de um sistema de comando social.

A universidade também assegura a colocação dos elementos intelectuais ociosos da classe dominante. Em um país subdesenvolvido, onde a condição de dominância facilita a existência de condições de folga econômica para muitos membros das camadas detentoras do poder, a universidade oferece ocupações simbólicas que justificam uma existência sem proveito coletivo. Oferecendo cátedras, laboratórios, conferências e cargos de “assistentes”, “pesquisadores” e “assessores”, a universidade se torna cúmplice da exploração praticada pela classe dominante, amortecendo potenciais rebeldias intelectuais.

Em suma, a universidade brasileira, ao se alinhar com os interesses da classe dominante, contribui para a manutenção do status quo e a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas. Ela reflete e reforça a dominação, tanto no plano ideológico quanto na prática profissional, e mantém a dependência tecnológica e intelectual que caracteriza os países subdesenvolvidos. A transformação dessa realidade exige uma consciência crítica e um compromisso com a revolução social, tanto na produção do conhecimento quanto na aplicação deste em benefício das maiorias populares. Além disso, a universidade organiza o reconhecimento das funções proveitosas aos interesses da classe dominante, funcionando como um cartório que declara quem pode ser “doutor” e, conseqüentemente, quem pode ter acesso às vantagens sociais associadas a essa condecoração. Atuando como órgão

seletivo, a universidade mantém a composição e a hierarquia profissionais de acordo com os interesses da classe dirigente, legitimando os títulos que distribui e desvalorizando carreiras não legitimadas por ela.

No contexto de um país em rápido desenvolvimento, como o Brasil durante o período do Milagre Econômico (1968-1973), marcado por crescimento econômico acelerado, altas taxas de crescimento do PIB, industrialização e urbanização rápida, a universidade ainda atua como uma instituição corretiva. Ela reclassifica cargos e veta o surgimento de funções sociais originais, estabelecendo uma hierarquia funcional entre diplomados e "práticos" do ofício. Isso relega os profissionais modestos aos planos inferiores da hierarquia intelectual, perpetuando preconceitos de classe (Fernandes, 1975).

A universidade absorve e amortece o surto da consciência popular representada pelo elemento estudantil descomprometido com os poderosos. Operando numa área hostil aos seus propósitos institucionais, a universidade empreende uma tarefa catequética, convertendo os estudantes de camadas populares aos interesses da classe dominante. Essa "missão catequética" é mascarada sob o nome de "democratização" da universidade, desarticulando o espírito de luta coletiva dos estudantes e ajustando-os aos interesses do grupo dominante (Fernandes, 1975).

Além disso, a relação com a classe dominante, a mais forte economicamente, se manifesta na conservação dos recursos públicos em poder dessa mesma classe. A universidade contribui para represar o dinheiro do povo nos limites da classe superior, redistribuindo os recursos financeiros aos membros da classe dominante, seus apaniguados e clientes, sem expandir efetivamente a cultura no seio das massas trabalhadoras.

Os representantes políticos da classe dominante são formados nas universidades, que preparam letrados que configuram o processo político a favor dessa classe. Os egressos das faculdades são munidos do título de doutor, habilitados a disputar os favores dos grupos dominantes, perpetuando a dominância da classe dirigente. Sem a universidade, essa classe teria mais dificuldade em manter-se no poder, pois as forças populares abririam caminho no terreno social, destruindo a dominação dos exploradores.

A hegemonia cultural é mantida não apenas pela coerção direta, mas também através do consenso, construído por meio de instituições ideológicas, como as universidades. As universidades funcionam como aparelhos ideológicos do Estado, disseminando a ideologia da classe dirigente e legitimando a estrutura social vigente. Os currículos e as pesquisas acadêmicas são frequentemente moldados para refletir os interesses da classe dominante e do mercado internacional. A ênfase nas disciplinas de ciência, tecnologia, engenharia e matemática, em detrimento das ciências sociais e humanidades, exemplifica essa tendência, formando profissionais técnicos com pouca capacidade crítica para questionar a ordem social.

Sob uma perspectiva marxista crítica, o papel da universidade está em constante disputa e é fortemente condicionado pela estrutura produtiva do país e pelos interesses da classe dominante. A classe dominante se beneficia do subdesenvolvimento e da dependência ao manter uma estrutura educacional que favorece a reprodução das relações de produção existentes e assegura a continuidade de seu domínio. A universidade, ao alinhar-se com os interesses da classe que detém o domínio econômico e político, contribui para perpetuar a exploração e a desigualdade.

No entanto, a universidade possui o potencial para ser um espaço de resistência e transformação, a depender do nível de consciência da classe trabalhadora e do acirramento da luta de classes. O nível de consciência da classe trabalhadora é crucial para essa transformação. Quando os trabalhadores e estudantes de origem popular se conscientizam de sua exploração e das estruturas que perpetuam sua subordinação, eles podem utilizar a universidade como um espaço para desenvolver uma consciência crítica e revolucionária.

Na universidade brasileira, coexistem intelectuais tradicionais e orgânicos, que disputam espaço e influência. Os intelectuais tradicionais são aqueles que perpetuam a cultura e a ideologia da classe dominante sem questionar a ordem existente. Por outro lado, os intelectuais orgânicos surgem das próprias classes subalternas e buscam transformar a sociedade, questionando e desafiando a hegemonia dominante. Na universidade brasileira, ambos os tipos coexistem e disputam espaço. Os intelectuais tradicionais da classe dominante desempenham um papel crucial na manutenção da hegemonia, articulando e disseminando a ideologia dominante.

Contudo, a universidade também pode formar intelectuais contra hegemônicos, orgânicos, que utilizam esse espaço para questionar e desafiar a ordem estabelecida. Esses intelectuais são essenciais para a construção de uma nova hegemonia que atenda aos interesses das classes subalternas (Gramsci, 2001).

A luta de classes, portanto, se manifesta na disputa pelo controle ideológico e político da universidade. A universidade pode ser um local onde a classe trabalhadora e seus aliados articulam uma contra hegemonia, questionando a ordem estabelecida e propondo alternativas que atendam aos interesses das classes subalternas. A promoção de uma educação crítica, inclusiva e voltada para as necessidades do desenvolvimento nacional é essencial para construir uma nova hegemonia que desafie e substitua a hegemonia da classe dominante.

Em conclusão, o ensino superior no Brasil é fruto de uma disputa entre classes que tende a ser ganha pela classe dominante, mas que pode eventualmente ser contestada como parte de uma transformação revolucionária do país. A análise sociológica e política da universidade brasileira revela sua importância na conservação da estrutura de classes, propriedade e produção, ao mesmo tempo em que aponta para seu potencial de contribuir para uma transformação social mais justa e equitativa. A universidade, ao mesmo tempo que perpetua a dominação, pode ser um campo de luta crucial para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa.

3 Revoluções burguesas e a universidade moderna

A "Era das Revoluções" analisada por Eric Hobsbawm (2004), abrangendo o período entre os anos 1789 e 1848, foi marcada por profundas transformações que moldaram o mundo moderno. Hobsbawm divide essa era em duas grandes revoluções interligadas: a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Ambas tiveram impactos sociais, econômicos e políticos de alcance global, promovendo mudanças estruturais que redefiniram o curso da história. A Revolução Industrial, que teve seu epicentro na Inglaterra, foi marcada pela transição de uma economia agrária e artesanal, para uma economia dominada pela indústria e pela mecanização. Esse processo começou com inovações tecnológicas no setor de produção têxtil. Neste cenário, a invenção da máquina a vapor, por James Watt, foi um dos pilares de impulsionamento do desenvolvimento de fábricas e do crescimento da urbanização.

Dado o avanço científico, tecnológico e produtivo resultante da industrialização promovida pela Revolução Industrial revelou-se a necessidade da formação de uma massa de trabalhadores qualificados que comporiam a força de trabalho empregada. Isso levou a transformações sociais significativas, como o crescimento das cidades, a criação de uma nova classe operária e a emergência de uma burguesia industrial poderosa. Essa nova classe burguesa se consolidou como a força dominante, explorando o proletariado e utilizando o Estado para proteger seus interesses econômicos e sociais.

Simultaneamente, a Revolução Francesa de 1789 simbolizou uma ruptura dramática com as estruturas feudais e monárquicas que dominavam a Europa. A revolução começou como uma luta contra os privilégios da nobreza e do clero, mas rapidamente evoluiu para um movimento que buscava estabelecer princípios de liberdade, igualdade e fraternidade. A ascensão da burguesia como a classe dominante foi uma consequência direta, e as ideias iluministas de direitos humanos e soberania popular foram incorporadas nas novas estruturas políticas. No entanto, essas ideias frequentemente mascaravam a perpetuação de novas formas de dominação e exploração econômica e social.

As revoluções burguesas resultaram na consolidação da sociedade capitalista. Na esfera política, elas promoveram a democratização e a criação de estados-nação

modernos, baseados em constituições e no estado de direito. A sociedade feudal, com seus privilégios hereditários, deu lugar a uma sociedade onde o poder e a riqueza eram determinados pela propriedade dos meios de produção. Isso levou a transformações sociais significativas, como o crescimento das cidades, a criação de uma nova classe operária e a emergência de uma burguesia industrial poderosa. Essa nova classe burguesa se consolidou como a força dominante, explorando o proletariado e utilizando o Estado para proteger seus interesses econômicos e sociais. Esse novo sistema econômico exigia que a educação fosse capaz de formar mão de obra qualificada em massa, dado o avanço científico e produtivo promovido pela industrialização. (Hobsbawm, 2004).

A educação passou a ser vista como uma responsabilidade do Estado, desvinculando-se da Igreja. Segundo Durkheim (2013, p.63): “Uma vez que a educação é uma função essencialmente social, o Estado não pode se desinteressar dela. Pelo contrário, tudo o que é educação deve ser, em certa medida, submetido à sua ação. [...] Não é nem mesmo admissível que a função de educador seja desempenhada por alguém que não apresente garantias específicas que somente o Estado pode julgar. Sem dúvida, os limites dentro dos quais a sua intervenção deve se manter são difíceis de se determinar de modo definitivo, mas o princípio de intervenção não pode ser contestado. Não há escola que possa reivindicar o direito de dar, com toda liberdade, uma Educação antissocial.” A crescente intervenção do Estado na educação, conforme enfatizado por Durkheim, representa uma tentativa de modernizar o sistema educacional e garantir que ele atenda às necessidades da sociedade contemporânea, superando as limitações e os dogmas do escolasticismo.

O escolasticismo, pilar da educação colonial, é característica marcante do declínio da vitalidade das instituições universitárias na Europa, sistema filosófico e educacional dominante durante a Idade Média que se mostrou inadequado para corresponder às novas demandas sociais, políticas e econômicas emergentes.

A universidade, que foi capaz de unificar o pensamento ocidental durante a Idade Média, fez-se na época moderna a universidade clássica renascentista no mundo protestante, no mundo homoganeamente católico se manteve substancialmente escolástica, incapaz de corresponder as novas exigências da sociedade, que se encaminhava para uma grande transformação nacional, de cunho

democrático e industrial. As verdadeiras raízes desse processo encontravam-se na revolução científica que remodelou o conhecimento humano (Teixeira, 1989).

Enquanto Portugal resistia em favor da manutenção da ordem católica, o restante da Europa assistia à formação da civilização industrial moderna. Essa transformação social exigia um novo tipo de universidade. As universidades deixaram de ser meros repositórios de conhecimento para se tornarem centros de produção de novos saberes, pesquisa e inovação. Antes dessas revoluções, as universidades eram majoritariamente controladas pela Igreja e centradas em estudos teológicos e clássicos. As revoluções burguesas modificaram as estruturas produtivas e de poder, fazendo necessárias reformas educacionais drásticas e uma reformulação do papel das universidades.

No entanto, segundo Florestan Fernandes, apesar da crise que atingiu a universidade portuguesa durante o século XVIII, a instituição interagiu ativamente com os dinamismos culturais e com os processos políticos da sociedade. O poder de criação original da universidade era limitado pelo dogmatismo religioso e pelas tendências autoritárias de controle da liberdade intelectual, mesmo após a reforma de 1772, que foi responsável por abrir a universidade metropolitana às modernas correntes do pensamento filosófico e da prática científica. A universidade portuguesa absorvia do exterior uma grande massa de conhecimentos; ainda assim, não era especializada apenas em ensino. Em alguns setores, havia fermentação intelectual genuína. Portanto, apesar do contexto pouco estimulante, a universidade portuguesa cumpria a indispensável tarefa de investigar e produzir conhecimentos originais.

A reforma universitária de 1772 em Portugal foi um esforço significativo para modernizar a instituição, mas seus efeitos foram parciais e limitados. O modelo resultante dessa reforma ainda era comparativamente atrasado em relação aos países europeus mais avançados, provocando na realidade brasileira uma influência educacional arcaizante, com fortes tendências ao dogmatismo em oposição ao método científico.

A transição para uma nova universidade, dedicada à pesquisa e à ciência, prometia revolucionar o conhecimento humano em todas as áreas e, além disso, fomentar a consciência das culturas nacionais diante da ascensão das nações. No entanto, essa transição da cultura greco-latina para uma cultura nacional e científica

foi um movimento que o Brasil negligenciou durante todo o século XIX, mantendo-se sem instituições de ensino superior para desenvolver e ensinar a cultura nacional e científica pura. Darcy Ribeiro (1969) reforça o caráter desse processo de transformação das universidades ocorrido nos países centrais:

A nova universidade se implantou como contraposição à antiga; as inclinações nominalmente humanistas do passado foram substituídas por um novo humanismo fundamentado na ciência, comprometido com a problemática nacional, com a defesa dos direitos humanos e empenhado em absorver e difundir o novo saber científico e tecnológico em que se baseava a revolução industrial.

A secularização das universidades e a inclusão de disciplinas científicas e técnicas nos currículos acadêmicos foram respostas diretas às demandas da nova economia industrial. As universidades deixaram de ser controladas pela Igreja e passaram a ser instituições estatais ou laicas, promovendo o avanço do conhecimento científico e técnico necessário para sustentar o desenvolvimento industrial. Este período também viu a democratização do acesso à educação superior, que começou a incluir a burguesia emergente e, eventualmente, outras camadas da sociedade, embora ainda excluísse amplas camadas do proletariado.

No início do século XIX, a Universidade de Berlim emergiu como um modelo de universidade moderna, pioneira em pesquisas nas humanidades e nas nascentes ciências físicas e naturais. Não houve uma ruptura radical com a cultura anterior, mas uma atitude nova de pesquisa das próprias raízes dessa cultura, visando reelaborar o conhecimento humano e dar-lhe sentido nacional e não apenas transmitir o conhecimento universal existente. A cultura moderna precisava ser formulada pela pesquisa para poder ser posteriormente ensinada, desta forma a universidade se estabelece como centro de descoberta e reformulação do conhecimento e como órgão nacional responsável por elaborar a cultura nacional. Sem esse papel indispensável a ser cumprido pela universidade, não seria possível a difusão pelas escolas primárias e secundárias da cultura necessária ao desenvolvimento da nação, nem mesmo a formação acadêmica do novo intelectual nacional. A estrutura que apenas reproduzia o conhecimento existente é substituída e se estabelece um novo modelo direcionado a que busca pela criação de novos conhecimentos, a pesquisa retorna a universidade

até então debruçada sobre o passado, em busca de projetar a sociedade para o futuro (Teixeira, 1989).

Na transição do século XVIII para o XIX a Europa tinha suas universidades em processo de reformulação para o desenvolvimento das culturas nacionais, lembrando que a capacidade de nutrir e dirigir a cultura nacional é o que dá sentido à existência das universidades nos países centrais, como Alemanha, França e Inglaterra. As universidades modernas desempenharam um papel crucial na formação da cultura nacional, atuando como centros de inovação científica e tecnológica, essenciais para o progresso econômico e social. Elas se tornaram instrumentos vitais para atender às novas demandas de uma sociedade em plena transformação industrial e democrática.

Ao discutir a cultura, é importante considerar a definição de Álvaro Vieira Pinto (1994):

"Entendemos por cultura o conjunto dos bens materiais e espirituais criados pelos homens ao longo do processo pelo qual, mediante o trabalho, exploram a natureza e entram em relações uns com os outros, com o fim de garantir a satisfação de suas necessidades vitais." Essa definição enfatiza o caráter processual da cultura, vinculada ao trabalho humano na exploração da realidade material e às lutas sociais empreendidas para humanizar a existência. A cultura pode ser múltipla, dividindo-se em "culturas" que assinalam diferentes fases do progresso humano, podendo se suceder no tempo ou coexistirem lado a lado, conforme observado quando praticamos um corte imaginário no processo histórico mundial.

Em sociedades divididas em classes, a cultura tem uma base de classe, refletindo as relações sociais e de trabalho daqueles que a produzem. A cultura verdadeiramente nacional surge das massas trabalhadoras e das classes populares, expressando novas aspirações de trabalho fecundo e justo, isento de exploração social. Esta cultura autêntica se manifesta não apenas em formas populares de arte, mas também nas concepções gerais e na produção intelectual que refletem a realidade e os interesses das classes oprimidas (Pinto, 1994).

As revoluções burguesas, ao promoverem profundas mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas, também transformaram radicalmente o papel das universidades, alinhando-as com as novas demandas de uma sociedade em constante evolução e contribuindo para o desenvolvimento das culturas nacionais. As

universidades, que unificaram o pensamento ocidental durante a Idade Média, transformaram-se na época moderna em universidades clássicas renascentistas no mundo protestante. Nos países homoganeamente católicos, no entanto, mantiveram-se substancialmente escolásticas, incapazes de atender às exigências de uma sociedade em transformação rumo a um cenário democrático e industrial. Essas revoluções impulsionaram reformas de base que alteraram profundamente a função das universidades. Instituições anteriormente dedicadas à preservação do conhecimento, passaram a ser centros de inovação e disseminação do saber científico e tecnológico, refletindo as novas necessidades de uma sociedade em rápida transformação.

4 O Papel da Educação no Período Colonial Brasileiro

No final da Idade Média, as nações ibéricas alcançaram seu esplendor ainda sob o domínio do Poder Papal, que se tornou seu maior sustentáculo como defensores fervorosos da fé católica. Nesse contexto, o Poder Papal enfrentava uma grande batalha pela sobrevivência diante das novas forças que emergiam da síntese cultural da Idade Média. Essas forças incluíam o surgimento das nações, resultante da unificação dos fragmentos do poder feudal nas monarquias centralizadas, a renovação cristã promovida pela Reforma Protestante, a invenção da tipografia, que, por meio da palavra impressa, promoveu uma esfera pública e secularizou o Estado, e as descobertas científicas que reorganizaram a natureza do trabalho humano (Teixeira, 1989).

No auge de seu poder, as nações ibéricas se viram confrontadas pela necessidade não apenas de se adaptar ao novo período histórico, mas também de resistir e tentar restaurar o anterior:

A pequena e valente nação portuguesa, à maneira romana, "fundada e conservada com a espada", na expressão de Ribeiro Sanches, teve, deste modo, com a aventura dos descobrimentos e das colônias, oportunidade para prolongar a época medieval pós-romana nos territórios tropicais que veio ocupar e aí repetir uma experiência semifeudal da ordem católica que, na Europa, estava sob intenso processo de mudança pela Reforma protestante (Teixeira, 1989, p. 34).

Diante dos desafios decorrentes das transformações estruturais em curso na Europa, ao consolidar sua presença nas terras colonizadas, a metrópole portuguesa confrontou-se com uma dualidade de objetivos. Por um lado, buscava explorar comercialmente o território, expandindo a influência do Estado português com a participação do clero, da nobreza e do povo. Este empreendimento incluía a prática da escravidão, remetendo a sociedade a uma estrutura remanescente da Antiguidade, anterior à Idade Média na Europa. Por outro lado, os jesuítas desencadearam uma cruzada católica cristã de uma natureza restauradora contra a Reforma. Este esforço envolveu uma intensa iniciativa educacional. As duas empreitadas, embora paralelas,

frequentemente colidiram, culminando na expulsão dos jesuítas no século XVIII e no relativo fracasso de seu programa.

No caso particular da colonização brasileira, a empresa comercial adquiriu características especiais, levando à formação de um governo colonial que perdurou além da Independência, persistindo até o final do século XIX. O poder monárquico português impôs uma ordem autoritária, monopolizando o comércio e restringindo a influência externa, inclusive proibindo a imprensa. Ao longo dos séculos, o sistema educacional, sobretudo controlado pelos jesuítas, tinha na formação de clérigos e letrados, desempenhando papel central na formação da elite intelectual e na manutenção das normas estabelecidas pela Igreja Católica. A educação assegurava os privilégios de uma ordem social fechada, onde a formação de clérigos e letrados era prioritária, contribuindo para a estabilidade do status quo.

Sob a guarda de Portugal e a educação dos jesuítas, a Colônia mergulhava intelectualmente na cultura latina medieval com uma decadente elite nobre:

Essa é a sólida e de certo modo arcaica tradição que herda a Colônia, em substância fundada na cultura oral em contraste com a cultura tipográfica da palavra impressa, e que vai perdurar até a Independência e mesmo depois; a educação faz-se o processo para assegurar os privilégios de uma ordem social fechada, imóvel e rígida. O tipo dessa educação era o de educação na língua latina, com ênfase na dissertação (Teixeira, 1989, p. 38).

A atividade educacional dos jesuítas na Colônia desempenhou um papel crucial. Os jesuítas mantinham colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior, destinando-se a cumprir tripla função: formar padres para a atividade missionária, formar quadros para o aparelho repressivo (oficiais da Justiça, da Fazenda e da Administração) e ilustrar as classes dominantes locais. A integração dessas funções era garantida pela presença, no currículo desses colégios, das ideologias e das práticas letradas comuns à cultura das classes dominantes, às diversas especialidades da burocracia estatal e à organização da própria ordem religiosa que as ensinava (Cunha, 1989).

As classes eram organizadas pela transferência de parte do poder da instituição escolar para alguns estudantes, conforme determinado pela *Ratio Studiorum*. Esse documento, elaborado pela Companhia de Jesus no final do século XVI, estabelecia normas e métodos de ensino, destacando a importância da disciplina e da hierarquia na educação jesuítica. Essa hierarquização e disciplina eram vistas como altamente satisfatórias em termos pedagógicos, pois desenvolviam nos alunos o senso de responsabilidade, a solidariedade de corpo, a consciência da autoridade e a disciplina da obediência (Cunha, 1989).

Essa transferência de poder se dava através da nomeação de estudantes para cargos específicos, como o de "prefeito de estudos" ou "monitor", que envolviam a supervisão de colegas em diversas atividades acadêmicas e comportamentais. Esses estudantes selecionados, geralmente os mais diligentes e capazes, ajudavam na manutenção da ordem, no acompanhamento do progresso dos colegas e na aplicação das regras da instituição.

A finalidade desse sistema era múltipla. Primeiramente, promovia a internalização da disciplina e dos valores jesuítas entre os estudantes, criando um ambiente de autorregulação e responsabilidade coletiva. Em segundo lugar, preparava esses alunos para futuras posições de liderança na sociedade, ao oferecer-lhes experiência prática em gestão e supervisão. Por fim, aliviava parcialmente a carga dos professores, permitindo que se concentrassem mais no ensino e menos na administração diária dos alunos.

Esse modelo educacional não só reforçava a estrutura hierárquica e disciplinar da escola, mas também visava moldar cidadãos que pudessem exercer liderança com uma base ética e moral sólida, conforme os ideais jesuítas.

Não houve no Brasil universidade no período colonial, a universidade é um órgão social relativamente recente, só instalado quando sua presença se fez realmente necessária. Essa necessidade será abordada e detalhada nos capítulos seguintes. A ausência de universidades não foi apenas uma realidade, mas também uma condição desejada e vista como inevitável por diversas razões. Ao contrário de outras regiões colonizadas, onde o colonizador se confrontou com culturas indígenas desenvolvidas, como ocorreu nas áreas das cordilheiras mexicanas, centro-americanas e andinas, no Brasil essa dinâmica foi diferente. Os colonizadores

portugueses encontraram populações sem alfabetização, em estágios iniciais de desenvolvimento humano. Isso eliminou a necessidade de confrontar e substituir uma cultura autóctone, embora primitiva, por outra cultura civilizada, porém alienada, especialmente em termos religiosos (Pinto, 1994).

Na América espanhola, as universidades já desempenhavam um papel desde o início da colonização, exercendo sua função de alienação e subjugação das massas autóctones. A Universidade Nacional Autônoma do México foi fundada em 1551, enquanto a Universidade Nacional Maior de São Marcos, localizada em Lima, Peru, também foi estabelecida no mesmo ano. A primeira universidade da América Latina foi a de Santo Domingo, na atual República Dominicana, fundada em 1538. No Brasil, a dinâmica foi diferente. Aqui, a alienação buscada pelo colonizador foi alcançada por outros meios, e durante séculos as instituições de ensino superior desempenharam um papel praticamente nulo.

Além disso, os colonizadores acreditavam que ao enviar os poucos jovens das famílias abastadas da colônia para estudar nas universidades da metrópole, estariam fortalecendo o sentimento de identidade lusitana e preparando-os para retornar como leais súditos da coroa portuguesa. Entretanto, a história mostrou o contrário. Embora muitos dos líderes importantes da Inconfidência e do movimento de Independência tenham sido alunos exemplares em Coimbra e Lisboa, sua verdadeira educação política derivou principalmente das ideias e inspirações dos seus conterrâneos (Pinto, 1994).

Durante o período colonial e escravocrata no Brasil, a classe dominante, composta por grandes proprietários de terras e comerciantes, não via a educação superior como uma necessidade para a manutenção de suas atividades econômicas. A estrutura da sociedade colonial era fundamentalmente agrária e baseada na monocultura, como a produção de açúcar e, mais tarde, de café, que dependia intensamente do trabalho escravo, tinha como plano de fundo então uma economia que não demandava o emprego de muitos profissionais qualificados ou mesmo o desenvolvimento de inovações tecnológica, sustentando-se, portanto, em métodos de produção tradicionais e na exploração intensiva de mão de obra escrava.

Pode-se concluir, portanto, que a educação no período colonial brasileiro esteve intimamente ligada aos interesses da metrópole portuguesa e à missão

civilizatória e evangelizadora dos jesuítas. Esse sistema educacional serviu como um instrumento de dominação cultural e social, refletindo as estruturas de poder e as necessidades econômicas da colonização.

Além disso, a administração colonial portuguesa tinha pouco interesse em desenvolver uma infraestrutura educacional avançada na colônia. As elites coloniais que precisavam de educação superior, como administradores, clérigos e juristas, frequentemente enviavam seus filhos para estudar em universidades na Europa, especialmente em Portugal. Esse pequeno grupo de indivíduos formados no exterior retornava ao Brasil para ocupar posições de poder e influência, perpetuando a estrutura social e econômica existente. Apenas uma minoria privilegiada tinha acesso ao conhecimento avançado, que servia mais para manter a hierarquia social do que para promover mudanças econômicas ou tecnológicas. A falta de universidades no Brasil colonial e o projeto político educacional implementado no Brasil nesse período tem estrita relação com os interesses da metrópole e da classe dominante.

5 Reformas Pombalinas e o Ensino Superior no Período Imperial

Na segunda metade do século XVIII, com a transição do Estado eclesiástico para o secular e o início da era das revoluções, a crítica e os esforços para superar o sistema educacional escolástico ganharam força com o avanço do Iluminismo. Este movimento intelectual questionava a influência da Igreja e a ênfase excessiva na tradição e na fé, defendendo a primazia da razão e da ciência. As Reformas Pombalinas, concebidas à luz dos ideais iluministas e aplicadas em Portugal, propuseram mudanças funcionais e estruturais nas universidades do país, atuando principalmente na modernização da Universidade de Coimbra, visando adaptar a universidade às novas ideias e condições do século XVIII.

A decadência do escolasticismo nas universidades europeias não teve um impacto imediato no Brasil, essencialmente por não haver universidades no país. Porém, como colônia, mantínhamos fortes ligações com a Universidade de Coimbra, ainda medieval, escolástica e jesuítica. O ensino colonial brasileiro, isolado das tendências intelectuais da Europa, continuou a seguir os moldes tradicionais por muito tempo. Apesar disso, as Reformas Pombalinas, implementadas pelo Marquês de Pombal, também tiveram um impacto significativo no Brasil durante o período em que ele ocupou o cargo de Secretário de Estado do Reino de Portugal entre 1750 e 1777. As reformas promovidas pelo estadista buscavam modernizar e reorganizar as estruturas administrativas, econômicas e educacionais tanto em Portugal quanto em suas colônias. As ideias que basearam as reformas foram inspiradas pelos princípios iluministas visando fortalecer o poder do Estado absolutista, adquirindo também um caráter autoritário e centralizador (Carvalho, 1978).

Uma das ações mais significativas da reforma pombalina foi a expulsão dos jesuítas em 1759, acusados de resistir às reformas e acumular poder. Os jesuítas eram os principais responsáveis pelo ensino colonial, tanto nas missões indígenas quanto nas escolas urbanas, além de terem grande influência na política, economia e em aspectos culturais das colônias. Esta ação impactou diretamente o sistema educacional, desencadeando a substituição das escolas jesuítas por instituições laicas e seculares controladas pelo Estado.

O Iluminismo pombalino contribuiu para a formação de uma burocracia mais

moderna, capaz de administrar e fiscalizar o império português. No entanto, no Brasil, a educação pública permaneceu distante dos interesses dos cidadãos, servindo primariamente aos propósitos coloniais. A reforma pombalina não estimulou o pensamento crítico, a autonomia e a participação política dos brasileiros, mas sim a obediência, a submissão e a dependência externa. Na prática, foi uma tentativa de adaptar o iluminismo às necessidades do absolutismo sem romper com a ordem política e social vigente (Carvalho, 1978).

O início do século XIX marcou um ponto de virada significativo para o Brasil, sinalizando o fim de três séculos de domínio colonial português. Esse domínio teve um impacto profundo, restringindo o desenvolvimento de uma sociedade autônoma em termos econômicos, políticos e sociais. A regime de trabalho escravagista, uma característica central da era colonial, persistiu durante o Império, influenciando todas as esferas da vida social e econômica, conforme destacado por Prado Jr (1963). Ele observa que a escravidão permeava profundamente todas as dimensões da sociedade, resultando em um mercado interno limitado, uma estrutura ocupacional restrita e um baixo nível técnico nas atividades produtivas.

Até a chegada da coroa portuguesa em 1808 tínhamos como fonte central de nossa cultura a universidade portuguesa de Coimbra, recém transformada pelas ideias iluministas de Pombal. Toda essa cultura transplantada era estranha a nossa realidade, não era nacional nem mesmo adaptada as nossas necessidades, mas tinha certa integridade e remotas possibilidades de desenvolvimento.

A chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 marca um episódio crucial na história do país. Com a invasão de Portugal pelas tropas de Napoleão Bonaparte, a monarquia portuguesa buscou refúgio em sua colônia mais próspera, transferindo a corte para o Rio de Janeiro e transformando o Brasil em centro administrativo do império português. Só com a instalação da sede do poder colonizador, da coroa portuguesa no território brasileiro, o que iria facilitar, como ocorreu, a independência política, vieram a ser fundadas as primeiras escolas superiores. Essas instituições, como é conhecido, foram as faculdades de Direito em Recife e São Paulo, e as escolas de Medicina na Bahia e no Rio de Janeiro. Essa evolução é compreensível, já que essas escolas visavam formar especialistas requisitados pela sociedade semicolonial da época: advogados para defender os

interesses dos senhores de terra, frequentemente em litígios entre si, e médicos incumbidos da saúde dos membros da elite (Pinto, 1994).

A estrutura inicial dessas instituições era mais adaptada a um ambiente intelectual limitado e provinciano, favorecendo o saber letrado e profissionais liberais. Elas operavam com um número restrito de estudantes, professores e funcionários, onde a autoridade e o poder estavam concentrados nas mãos dos catedráticos. Esse modelo era compatível com a ordem existente na instituição e refletia a organização política da sociedade colonial.

A independência do Brasil, proclamada em 1822, trouxe mudanças significativas na estrutura social e política do país, embora muitas estruturas coloniais tenham permanecido intactas. Esse processo resultou de conflitos internos radicais, um complexo jogo de interesses entre as elites locais e os poderes europeus, permitindo a continuidade de práticas como a escravidão, que persistiu até quase o final do século XIX.

A Revolução Liberal do Porto em 1820 exacerbou a insatisfação das elites locais com a administração portuguesa, levando a movimentos emancipacionistas como a Revolução Pernambucana de 1817. Em 9 de janeiro de 1822, D. Pedro declarou o "Dia do Fico" resistindo às ordens de retorno a Portugal e sinalizando um movimento claro em direção à independência, que foi formalizada com o "Grito do Ipiranga" em 7 de setembro de 1822. José Bonifácio de Andrada e Silva, conhecido como o "Patriarca da Independência", teve um papel crucial nesse processo. Como conselheiro de D. Pedro e líder intelectual do movimento, Bonifácio articulou a necessidade de independência e ajudou a estabelecer as bases para a nova nação.

Após a independência, houve uma reconfiguração política que permitiu maior autonomia administrativa e legislativa. As estruturas coloniais começaram a ser questionadas gradualmente, e a luta pela abolição da escravidão ganhou força nas décadas seguintes, culminando na abolição da escravidão em 1888. Passando da condição colonial a um país de capitalismo dependente, o Brasil experimentou profundas transformações modernizadoras. Entretanto, não chegou a absorver de maneira autônoma o saber e a tecnologia da nova civilização industrial.

No seguinte parágrafo, Anísio Teixeira (1989, p.70) estabelece uma relevante comparação, deixando evidente o contraste entre a formação da cultura nacional

brasileira e a dos Estados Unidos:

O contraste com os Estados Unidos merece ser notado. Também os Estados Unidos nasceram como colônia inglesa. Suas instituições políticas e educacionais tinham sua origem na Inglaterra. Mas a independência fez o país voltar-se sobre si mesmo. E partindo da experiência colonial, que em New England já se tinha formado com originalidade no sentimento de igualdade democrática, o país lança-se a uma aventura política e institucional substancialmente comparável à experiência européia, sem os resíduos da cultura feudal. E como a educação é, desde o princípio, depois da instituição política, a sua instituição fundamental, registra-se na educação um desenvolvimento próprio e novo, ali se operando a criação da escola primária universal (que era novidade tanto para a Europa como para o continente americano), de uma escola secundária nova (incluindo todos os alunos e todos os tipos de ensino) e uma universidade, também nova, dominada pelo espírito pragmático e científico e com singular ampliação de funções. Deste modo, o país fez-se independente e lançou as bases de um sistema de cultura adequado à formação da cultura nacional e inspirado por um pragmatismo que o predispunha à revolução científica em marcha. Nem sempre se salienta que os Estados Unidos não eram apenas uma inovação política, mas uma inovação em educação e cultura de proporções equivalentes às do governo democrático.

A expansão imperialista dos Estados Unidos desempenha um papel crucial nesse processo, pois foi a base sobre a qual o desenvolvimento educacional americano se sustentou. O imperialismo americano não apenas facilitou a implementação de um sistema educacional avançado e adaptado às condições locais, mas também envolveu processos de subjugação e exploração que moldaram a relação dos Estados Unidos com outras nações.

Por intermédio das escolas superiores isoladas, assimilou-se os produtos da cultura europeia, conformando uma cultura de caráter alienado, em descompasso com a realidade política e econômica do país, criando barreiras para um desenvolvimento autônomo e a construção de alternativas para enfrentar os dramas reais do povo brasileiro. Além disso, as escolas profissionais isoladas eram, em geral, incapazes de formar intelectuais aptos a pensar criticamente a realidade do Brasil e avançar no estudo aprofundado dos diversos campos da cultura.

Nesse período, os intelectuais mais capazes do país completavam a formação no estrangeiro, imersos na cultura importada se perdiam nos aspectos universais e

em ideias descoladas da realidade brasileira, não priorizando o estudo dos problemas nacionais e das particularidades da formação histórica do país. Existem, entretanto, algumas notáveis exceções, como José Bonifácio.

Anísio Teixeira (1989, p.60) elabora a problemática da forte influência estrangeira na formação da cultura e das instituições nacionais a ser explorada para entender a formação histórica do ensino superior no Brasil:

Essa ambiguidade essencial entre cultura acadêmica e cultura utilitária decorre, porém, de confusão mais profunda, em que talvez se manifeste uma atitude fundamental brasileira: a de julgar apenas poder "importar" a cultura, mas não criá-la e elaborá-la para o novo país que a Independência fizera surgir.

Os cursos eram uma simples introdução geral às profissões e o processo didático era marcado pela centralidade do autodidatismo, com o livro como recurso principal, porém muitas vezes esse processo era empobrecido pelo uso de apostilas. A fundamental limitação do autodidatismo está exatamente no livro como instrumento essencial e, no Brasil, o livro estrangeiro (Teixeira, 1989).

Na grande maioria dos casos as escolas eram de tempo parcial e ofereciam cursos isolados entre si. Um curso tinha seu currículo composto por um agregado de disciplinas, ensinadas de maneira desconexa umas com as outras, a menos que tal conexão fosse natural, como uma sequência de disciplinas sobre a mesma temática. Segue uma breve descrição do autor Anísio Teixeira (1989, p.64) acerca do tema:

É evidente que semelhante método de ensino, sem dizê-lo expressamente, apoiava-se numa filosofia de auto-aprendizagem, competindo ao professor expor a matéria, se possível, clara e estimuladamente, e ao aluno estudar por si e sem auxílio do mestre, que apenas podia aplaudí-lo, ou recusá-lo nos exames. Geralmente, o aluno não tinha, também, qualquer convívio organizado com o outro aluno, havendo alguns que procuravam estudar juntos, mas quase sempre nas vésperas dos exames ou provas. Tais estudos, a maioria das vezes se faziam em livros de texto adotados pelo professor, ordinariamente um apenas para cada matéria. As bibliotecas eram pobres e não dispunham senão de exemplares únicos de cada autor. Habitualmente, o estudo não se fazia nelas, mas pelos livros adquiridos pelo aluno.

Essa descrição revela como essas instituições no Brasil eram

significativamente diferentes das instituições produtoras de ciência que estavam em formação na Europa. É essencial apreender que, uma vez fundamentadas em uma estrutura política e organizacional projetada para ser insuficiente, as escolas brasileiras da época são ferramentas de manutenção da condição de dependência, consequência do processo de modernização reflexa o qual o Brasil está submetido (Ribeiro, 1969). O projeto político é insuficiente uma vez que promove a importação não apenas da cultura estrangeira, mas também de todos os bens de consumo, o que mantém o país em uma posição subalterna na divisão internacional do trabalho ao longo de todo o século XIX, relegando-o ao papel de mero produtor de matérias-primas, sem os benefícios da industrialização que resultara do progresso científico, e, por conseguinte, sem a demanda pela evolução das escolas nacionais.

A modernização reflexa no contexto do Brasil imperial refere-se ao processo pelo qual o país tentou se modernizar e desenvolver suas estruturas econômicas, sociais e educacionais ao refletir e adaptar modelos e práticas estrangeiras, em vez de criar e desenvolver suas próprias. Esse tipo de modernização implica uma dependência constante de ideias, tecnologias e produtos externos, resultando em um desenvolvimento que não é autônomo nem genuinamente adaptado às necessidades e realidades locais (Ribeiro, 1969).

Houve forte resistência a criação de universidades no Brasil, durante todo o período monárquico foram apresentados 42 projetos de universidade, desde o primeiro, de José Bonifácio, até o último, de Rui Barbosa, em 1882. Todas as propostas foram recusadas pelo governo, em acordo com o parlamento. Alguns políticos, tendo em mente a universidade medieval, consideravam a universidade uma coisa obsoleta, dispensável para um país em construção. A classe governante brasileira buscava promover uma educação mais utilitária, resistindo a ideia de universidade, enquanto na Europa surgia e se estabelecia a universidade moderna.

Com a instauração da República brasileira, persiste a ideia do ensino ente como formador de indivíduos meramente utilitários, profissionalmente preparados, renegando a indispensável e comprovada função de formação cultural nacional e científica. Tínhamos uma cultura em formação, apesar disso prevalecia a ideia do Conselheiro A. de Almeida Oliveira, no Congresso de Educação de 1882:

Nós não podemos ter universidade porque não temos cultura para tal. A universidade é a expressão de uma cultura do passado, e nós vamos ter uma cultura do futuro que já não precisa mais dela. (Teixeira, 1989, p.60)

A articulação direta com a universidade de Coimbra foi cortada, criamos nossas escolas superiores puramente profissionais e mantivemos um ensino secundário de tipo clássico e acadêmico. As fontes de preparo dos professores para esses dois tipos de ensino foram construídas a partir dos resíduos trazidos do período colonial e do autodidatismo, através da leitura de livros estrangeiros, que nos punha em contato com a cultura europeia, estrangeira ao nosso meio e marcada pelo nacionalismo de cada uma de suas fontes. Em suma, o Brasil não criou as fontes que desenvolveram a sua própria cultura, essa lacuna promoveu deformações inevitáveis (Teixeira, 1989).

6 Ensino superior na República

Após a abolição da escravidão, a queda do Império e a Proclamação da República, o Brasil experimentou um período de mudanças sociais significativas, e a educação precisou acompanhar. O frágil equilíbrio dos períodos monárquicos, mantido em grande parte pela lentidão do progresso e pelo número reduzido de escolas que procurava manter a imobilidade social, finalmente se rompeu. Iniciou-se, então, uma expansão do sistema escolar, incentivando a criação de escolas privadas e expandindo gradualmente as escolas públicas (Teixeira, 1989).

O pensamento liberal republicano, que sustentava a ideia de que a educação era responsabilidade da sociedade e do indivíduo, e não do Estado, reduziu a função pública no campo da cultura a um papel regulador e promotor da atividade privada. Isso reforçou a tradição dos colégios e escolas particulares, nascida durante o Império. As escolas privadas passaram a ser autorizadas pelo governo e a gozar de privilégios, com os graus por elas conferidos recebendo sanção pública. Isso resultou na criação de instituições privadas de ensino superior e de escolas mantidas pelos governos estaduais, cujos diplomas teriam validade nacional quando autorizadas e fiscalizadas pelo governo federal. Entre 1889 e 1918, surgiram 56 novos estabelecimentos de ensino superior, a maioria privados, elevando o número total para 70, incluindo os 14 existentes no final do Império (Teixeira, 1989).

A ideia de universidade no Brasil, que vinha sendo considerada desde o período imperial, apareceu em diversos projetos. Foi com a Lei Carlos Maximiliano de 1915, destinada a reformar o ensino superior, que o governo recebeu a permissão de criar uma universidade quando julgasse oportuno. Essa universidade deveria ser formada a partir da união de escolas isoladas no estado do Rio de Janeiro. Em 1920, foi criada a Universidade do Brasil, a primeira universidade do país. Inspirada no modelo francês, a criação da UFRJ representou um rompimento com a tradição colonial e a afirmação de uma identidade nacional.

A UFRJ foi criada pela união de quatro faculdades isoladas já existentes: a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Direito, a Escola Politécnica e a Escola de Belas Artes. Essa informação reafirma um traço importante desse processo de transição do modelo de ensino superior, formado por escolas superiores isoladas,

para um modelo de universidade. De acordo com Florestan Fernandes (1975), quando se tentou instituir a universidade no Brasil, não houve intenção de corrigir os defeitos estruturais da escola superior, por conta disso a “universidade brasileira” assumiu e se estabeleceu com o caráter de uma conglomeração de escolas superiores. Por conseguinte, muitos dos males da universidade são deficiências que se originam do modelo de escolas superiores isoladas e que se agravam porque a conglomeração, mantidas as demais condições anteriores, tende a ampliar e multiplicar os efeitos negativos.

A década que antecede a Revolução de 1930 marcou o início de mudanças significativas em direção a um novo padrão de acumulação, com industrialização e urbanização crescentes, ao mesmo tempo em que já se manifesta a crise da antiga economia exportadora. Persistia a tradição das escolas superiores profissionais, e a ideia de universidade representava apenas a sua reunião em uma administração conjunta.

Na década seguinte, a Revolução de 1930 marca o processo de criação de um Estado capitalista moderno no Brasil. “Esta corresponde à ascensão ao poder das camadas médias burguesas, comercial e industrial, ligadas ao mercado interno, em aliança com as antigas classes dominantes” (Marini e Speller, 1977, p.9). Esse período de transformação política também impulsionou uma reforma educacional significativa, com a fundação de várias universidades novas. Muitas delas foram estabelecidas seguindo modelos institucionais e educacionais estrangeiros, sem uma adaptação crítica às particularidades brasileiras. O deslocamento de uma economia predominantemente agrária para uma mais industrializada e diversificada tornou evidente a necessidade de um sistema educacional que pudesse sustentar e promover o desenvolvimento industrial e tecnológico (Marini e Speller, 1977).

Logo em 1931, promulgou-se o Estatuto da Universidade Brasileira, permitindo que uma escola de letras, ciências e educação substituísse uma das três escolas tradicionais na constituição da universidade. Em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, congregando, além das escolas tradicionais, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e o Instituto de Educação. Quase ao mesmo tempo, surgiu a Universidade do Distrito Federal, com as Escolas de Economia e Direito, de Ciências, de Letras, de Educação e o Instituto de Artes. Em 1937, a Universidade do Rio de

Janeiro foi reorganizada como Universidade do Brasil, com a inclusão da Faculdade de Filosofia e outras escolas (Teixeira, 1989).

A introdução da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras visava ao estudo especializado, em nível superior, desses campos de cultura desinteressada e não propriamente profissional, substituindo o autodidatismo que reinava anteriormente.

Mesmo após a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a reformulação universitária de 1930, a tradição da escola superior independente e autossuficiente persistiu, com universidades ainda funcionando como confederações de escolas profissionais. As lacunas do ensino superior brasileiro acentuaram-se após a Primeira Guerra Mundial, quando o desenvolvimento econômico do país começou a exigir a inclusão da ciência, com seus métodos de pesquisa, no ensino superior e na universidade. Para essa nova universidade de ciência e pesquisa, impôs-se a necessidade de uma escola de pós-graduação. Assim, a universidade deixaria de ser puramente uma transmissora do saber existente para se tornar criadora de novos conhecimentos (Teixeira, 1989).

Em 1937, Getúlio Vargas instaurou o Estado Novo no Brasil, que consolidou seu poder através de uma nova constituição. Esse período marcou transformações significativas na estrutura econômica e social do país, refletidas no surgimento de uma nova classe média, composta por uma burguesia industrial ligada diretamente ao mercado interno, e de um novo proletariado urbano. Esses grupos emergentes passaram a pressionar os antigos dominantes, latifundiários e comerciantes tradicionais, por uma posição na sociedade política (Marini, 2013).

Sob o Estado Novo, a burguesia se estabilizou no poder, em associação aos latifundiários e aos velhos grupos comerciantes, ao mesmo tempo em que se estabelece um sistema particular de relações com o proletariado. Sob este esquema, o proletariado foi beneficiado com uma série de concessões sociais, notadamente consolidadas na legislação trabalhista do Estado Novo, ao mesmo tempo em que foi enquadrado em uma estrutura sindical rígida, subordinada ao governo, dentro de um modelo corporativista.

O regime também buscou um modelo de desenvolvimento orientado para a industrialização. Baseado no diagnóstico de que a prosperidade nacional dependia cada vez mais da aplicação de conhecimentos técnico-científicos na resolução de

desafios específicos, este modelo tecnicista fundamentou iniciativas estatais e privadas em aquisições seguras e qualificação profissional adequada, visando a máxima eficiência na organização do trabalho. (Cunha, 2007).

A instituição do Estado Novo não necessitou de reestruturações adicionais no ensino superior, pois o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931, já fornecia a regulamentação necessária para esse nível de ensino. Este estatuto também abriu espaço para a criação e funcionamento das universidades católicas, que desempenharam um papel significativo durante o período. Essas instituições se destacaram na preparação dos alunos, baseando-se em princípios de criação e direção, contribuindo assim para a formação de profissionais alinhados com os valores promovidos pelo governo. Para Cunha (2007, p. 282) “é possível que a colaboração da Igreja, no campo do ensino superior, tivesse assumido uma função supletiva a do Estado, incapaz de promover, diretamente, a adequada formação dos intelectuais orgânicos das classes dominantes”.

A industrialização foi peça chave no processo de difusão das ofertas de cursos e no aumento de matrículas em instituições de ensino superior. A partir da década de 40, diante do aumento no número de professores e alunos, diversificação do ensino e início da pesquisa científica, ficou evidente que a simples acumulação de faculdades superiores contribuía para a desorganização, o desperdício e a limitação do desenvolvimento educacional. As deficiências estruturais das instituições de ensino superior tornaram-se aparentes, pois elas são intrinsecamente inadequadas para gerir e promover o avanço dos tipos de educação necessários na era da revolução científica e tecnológica. A rigidez do modelo institucional das faculdades superiores não apenas impede a flexibilidade, ela também leva ao uso ineficiente dos recursos educacionais que poderiam ser institucionalmente aproveitados e não atende às necessidades educacionais de uma sociedade que está em processo de integração nacional e em constante transformação (Fernandes, 1975).

O setor industrial brasileiro se fortaleceu pela aceleração da industrialização durante o período da Segunda Guerra Mundial. Este fortalecimento criou condições para um acirramento na disputa pelo controle dentro da coalizão dominante. Aproveitando-se da pressão promovida pelas classes urbanas em crescimento, a burguesia industrial avançou na disputa pelos seus interesses nos marcos de um jogo

político conhecido como populismo, que promoveu o estabelecimento de um regime de tipo bonapartista (Marini, 2013).

A burguesia, frente à necessidade de enfrentar seus adversários, adota o bonapartismo como recurso político. Apoiada nas massas populares urbanas, seduzidas pelo populismo e nacionalismo e pelas tentativas de redistribuição de renda, a burguesia procurou vingar um novo esquema de poder. O esquema foi construído apoiado pelas classes médias e pelo proletariado, e, sem romper a colaboração vigente, tinha por objetivo a superação da antiga estrutura de classes e seus representantes: latifundiários e mercantis. Simultaneamente a burguesia buscava fórmulas capazes de promover o desenvolvimento capitalista autônomo em decorrência das implicações nas relações econômicas com o centro imperialista hegemônico (Marini, 2013).

De acordo com Marini, o pacto de cooperação antagônico entre as diferentes frações da burguesia – a agroexportadora e a industrial – resultou em uma série de conflitos que geraram instabilidades superficiais, sem, no entanto, questionar as bases do poder. As divergências sobre política cambial e de crédito, as constantes tentativas da burguesia industrial de direcionar para si o excedente gerado no setor exportador, e o objetivo de garantir, através do Estado, o desenvolvimento dos setores básicos, foram fontes de conflitos internos dentro da burguesia. Essas tensões resultavam, em última análise, dos esforços do polo econômico voltado para o mercado interno de libertar-se da dependência do polo externo e impor seu predomínio (Marini, 2013).

Do ponto de vista do desenvolvimento das forças produtivas, essa situação marcou o fim da etapa de industrialização substitutiva de bens de consumo não-duráveis e a necessidade de implementar uma indústria pesada, produtora de bens intermediários, de consumo durável e de capital. Inicialmente, a burguesia industrial tomou consciência dessa necessidade devido ao esgotamento relativo da expansão da indústria leve no mercado interno. Isso a levou a tentar ampliar o mercado através da abertura de frentes externas ou da dinamização do mercado interno, por meio de políticas de redistribuição de renda, incluindo aumento de salários e propostas de reforma agrária, como ocorreu com Vargas, em seu segundo governo entre 1950 e 1954 (Marini, 2013).

Em meio aos conflitos entre diferentes frações da classe dominante local e o

estabelecimento dos Estados Unidos como potência hegemônica, as universidades no Brasil expandiram significativamente tanto em número de campi quanto em matrículas. Esse crescimento foi impulsionado pelo aumento da demanda por profissionais técnicos capacitados para atuar nas novas vagas geradas pela indústria em expansão. No entanto, o ensino superior manteve seu caráter utilitário, reduzindo o potencial das universidades como agentes de transformação social, uma vez que o conhecimento produzido e disseminado tendia a reproduzir as estruturas de poder existentes em vez de questioná-las, mostrando-se incapaz de protagonizar uma transformação social radical em alinhamento com a tentativa de uma fração da burguesia industrial de viabilizar um desenvolvimento nacional autônomo.

O bloqueio enfrentado pela indústria leve para sua expansão, juntamente com as dificuldades de importar bens intermediários e equipamentos necessários, levou a burguesia a encarar a segunda etapa do processo de industrialização: a criação de uma indústria pesada. Para isso, era necessário aumentar as transferências de capital do setor exportador e instaurar barreiras alfandegárias que protegessem o mercado nacional. Assim, a burguesia se chocou simultaneamente com a classe latifundiária-mercantil e com os trustes internacionais, aos quais a economia estava conectada pelas atividades de importação e exportação (Marini, 2013).

Convém ressaltar que essas mudanças na América Latina se tornaram visíveis quando o mercado mundial foi reorganizado pela hegemonia dos Estados Unidos, e o imperialismo afirmou sua tendência à integração dos sistemas de produção. Esta integração foi motivada pela concentração de capital em escala mundial, que resultou em uma superabundância de recursos nas mãos das grandes companhias internacionais, necessitando de novos campos de investimento. A tendência declinante do mercado de matérias-primas e o desenvolvimento de um setor industrial voltado ao mercado interno nas economias periféricas durante a fase de desorganização da economia mundial fizeram com que esse setor atraísse capital estrangeiro (Marini, 2013).

A segunda razão da integração dos sistemas de produção é o grande desenvolvimento do setor de bens de capital nas economias centrais, acompanhado por uma aceleração considerável do progresso tecnológico. Isso levou a uma necessidade de exportar para a periferia os equipamentos e máquinas que se

tornavam obsoletos e ainda não tinham sido totalmente amortizados nos países centrais (Marini, 2013).

Assim, quando as burguesias nacionais dos países latino-americanos consideraram conveniente desenvolver seu próprio setor de bens de capital, enfrentaram o assédio do capital estrangeiro, pressionando para penetrar na economia periférica e implementar este setor. Na busca por defender sua mais-valia e seu campo de investimento, a primeira reação dessas burguesias foi resistir ao assédio, formulando uma ideologia nacionalista voltada para um modelo de desenvolvimento capitalista autônomo. No entanto, junto ao conflito existente com as antigas classes dominantes internas, a abertura dessa segunda frente de luta levou a política burguesa ao fracasso (Marini, 2013).

A causa fundamental do fracasso da burguesia foi a impossibilidade de a indústria se sobrepôr ao condicionamento imposto pelo setor externo desde seus primeiros passos. Suprindo a demanda das classes ricas e utilizando tecnologia importada dos países centrais, a indústria latino-americana enfrentou um mercado reduzido, compensado apenas pelo uso abusivo da relação entre preços e salários, mantendo os salários baixos devido à oferta constante de trabalho. Isso resultou em um crescimento lento do mercado, compensado apenas pela alta constante dos preços, ou seja, inflação (Marini, 2013).

Quando surgiu a necessidade de criar uma indústria pesada, a burguesia industrial tentou reformular esse esquema, buscando ampliar a escala do mercado e transferir o excedente criado pelas exportações para o setor industrial. No entanto, para aumentar o montante de divisas disponíveis para importação de equipamentos e bens intermediários, a burguesia industrial teve que ceder ao setor agroexportador, dando-lhe facilidades e incentivos, e descarregar sobre as massas trabalhadoras o esforço de capitalização, reafirmando o princípio da superexploração do trabalho (Marini, 2013).

A deterioração da capacidade de importar expressa na aceleração da inflação e as políticas de estabilização, bem como a renúncia a realizar uma reforma agrária efetiva, resultaram na ruptura da base da política bonapartista no Brasil. A burguesia industrial, ao consentir com as antigas classes dominantes, abandonou sua retórica revolucionária, as reformas estruturais e as políticas de redistribuição da renda,

distanciando-se das aspirações das massas e perdendo a possibilidade de manter uma aliança tática com elas (Marini, 2013). Esse distanciamento da burguesia industrial das massas trabalhadoras e das reformas significativas refletiu um retrocesso em relação às promessas de transformação social e econômica que haviam sido feitas anteriormente.

Na década de 1950, o Brasil viveu um processo de industrialização acelerada, iniciado na Era Vargas, que trouxe consigo uma rápida urbanização e o surgimento de uma nova classe operária. Esse crescimento econômico foi viabilizado por um forte influxo de capitais estrangeiros, que buscavam oportunidades lucrativas em um mercado emergente. Esse capital estrangeiro foi crucial para a construção de fábricas, aquisição de maquinário e infraestrutura essencial. As economias latino-americanas, incluindo a do Brasil, enfrentavam dificuldades para flexibilizar sua capacidade de importação, necessitando de divisas para adquirir bens intermediários e equipamentos essenciais para a produção industrial. As companhias estrangeiras aproveitaram essa situação para exportar máquinas e equipamentos obsoletos que, embora tecnologicamente superados nos países de origem, representavam um avanço significativo para as indústrias locais. A entrada desses capitais, sob a forma de investimentos diretos e parcerias com empresas locais, oferecia lucros elevados tanto para os investidores estrangeiros quanto para as empresas brasileiras, que podiam obter uma mais-valia extraordinária com a nova maquinaria (Marini, 2013).

Dessa forma, manifestada na aceitação de capitais e tecnologias estrangeiras, a burguesia renunciou a uma política de desenvolvimento autônomo. Essa associação promoveu uma integração direta com os capitais imperialistas, resultando em uma nova dependência, desnacionalizando a burguesia local e intensificando a superexploração do trabalho, negando às massas o direito ao trabalho (Marini, 2013).

A dependência desses capitais estrangeiros criou uma dinâmica de subordinação econômica, onde as empresas brasileiras se viam obrigadas a ceder controle significativo e parte dos lucros para investidores externos. Esse influxo de capital permitiu uma rápida expansão industrial, mas ao custo de consolidar uma dependência tecnológica e financeira que limitava a capacidade do Brasil de desenvolver uma base industrial autônoma e verdadeiramente independente. As decisões econômicas e políticas do país passaram a ser fortemente influenciadas

pelos interesses das corporações multinacionais e dos países de origem desses capitais, perpetuando uma relação de dependência e subordinação (Marini, 2013).

A industrialização trouxe consigo uma rápida urbanização e o surgimento de uma nova classe operária. Esse crescimento econômico, entretanto, não foi acompanhado por uma distribuição equitativa da riqueza, levando a uma intensificação das desigualdades sociais. A expansão industrial gerou empregos e atraiu uma grande quantidade de trabalhadores do campo para a cidade, formando uma classe trabalhadora urbana que se tornava cada vez mais consciente das suas condições de vida e trabalho. A ausência de políticas eficazes de redistribuição de renda e a manutenção de estruturas agrárias retrógradas contribuíram para o agravamento das tensões sociais, enfraquecendo a base de apoio popular da burguesia industrial.

Durante esse período, as universidades se tornaram centros de formação de mão de obra especializada, essencial para sustentar a industrialização em curso. As novas demandas econômicas exigiam uma educação que fornecesse habilidades técnicas e científicas, alinhadas às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Nesse contexto, o sistema educativo brasileiro teve um crescimento desordenado, visto que somente em 1961 foi aprovada uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fruto das lutas políticas que há vinte anos vinham tomando o país. A expansão do ensino superior no Brasil ocorreu ao longo das circunstâncias, sem um plano de previsão ou propósito deliberado, e não resultou de um ato legal específico. O crescimento acentuado do número de escolas e, conseqüentemente, da matrícula no ensino superior seguiu os modelos das escolas existentes, dentro da legislação implantada pela revolução de 1930 e revista em 1937 com o Estado Novo.

Assim, embora a expansão das universidades tenha contribuído para a formação de um contingente significativo de profissionais, ela também refletiu os limites estruturais e ideológicos do projeto de desenvolvimento da época. Esse projeto mantinha o caráter utilitário do ensino superior, voltado principalmente para a formação de técnicos e profissionais necessários ao setor industrial, sem uma contribuição efetiva para o desenvolvimento técnico-científico do país na luta contra o subdesenvolvimento e a dependência. A formação acadêmica permanecia desconectada das necessidades reais de transformação social e econômica do Brasil,

impossibilitando o desenvolvimento de uma ciência e tecnologia autônomas que pudessem promover a soberania nacional.

A expansão desordenada do ensino superior brasileiro, sem planejamento deliberado, resultou em um sistema que servia à reprodução da classe dominante, em vez de democratizar o conhecimento. As universidades funcionavam mais como fábricas de diplomas, credenciando indivíduos para posições privilegiadas sem contribuir significativamente para o avanço do saber ou a resolução de problemas nacionais. A crescente demanda por educação superior de qualidade não foi atendida, enfrentando desafios como falta de infraestrutura, recursos financeiros insuficientes e um corpo docente sobrecarregado. Esse cenário levou à deterioração da qualidade do ensino, descontentamento entre estudantes e professores, instabilidade e mobilizações por profundas reformas educacionais.

Em meio a essa crise de crescimento, o debate sobre a reforma universitária no Brasil atingiu seu auge na década de 1960. A pressão por reformas não se limitava ao terreno da educação, as mobilizações cresciam nas mais diversas áreas. A classe trabalhadora urbana, cada vez mais consciente de suas condições precárias de vida e trabalho, se mobilizava por mudanças profundas, contra as estruturas de poder estabelecidas.

A esquerda revolucionária no Brasil, influenciada pela Revolução Cubana e outros movimentos de libertação no Terceiro Mundo, desempenhou um papel crucial nesse processo de amadurecimento político. Organizações e movimentos começaram a articular um discurso mais radical e a mobilizar a classe trabalhadora e os estudantes para a luta por uma transformação profunda da sociedade. Esse ambiente de efervescência política e social criou uma atmosfera de iminente avanço para um processo revolucionário.

A Revolução Cubana, ocorrida em 1959, serviu de inspiração para movimentos de esquerda em toda a América Latina, mostrando que a luta revolucionária poderia desafiar o imperialismo e levar à transformação social. A vitória de Fidel Castro e seu movimento foi um catalisador para a radicalização de setores populares e intelectuais no Brasil, que passaram a ver a possibilidade de mudanças estruturais profundas como uma realidade viável.

De uma perspectiva marxista crítica, a reforma universitária era vista como uma

parte essencial da luta contra o subdesenvolvimento e a dependência, componentes centrais da estrutura capitalista global que perpetuavam a exploração e a desigualdade no Brasil. A universidade, na visão marxista, deveria ser um instrumento de emancipação das classes trabalhadoras, fornecendo o conhecimento e as ferramentas necessárias para questionar e transformar as estruturas opressivas da sociedade, crucial para a emancipação econômica e cultural do Brasil.

Intelectuais marxistas e movimentos sociais defendiam que a universidade deveria estar comprometida com a produção de conhecimento voltado para as necessidades do país, rompendo com a dependência cultural e científica em relação aos países centrais do capitalismo. A ideia era formar uma elite intelectual não apenas tecnicamente competente, mas também politicamente engajada na luta pela transformação social.

A superação da espontaneidade vigente no crescimento do ensino superior e a formulação de um projeto nacionalista próprio de desenvolvimento eram desafios fundamentais. Isso envolvia a expansão das matrículas, a elevação do ensino, o domínio do saber científico e tecnológico, contribuindo com os esforços nacionais de superação do subdesenvolvimento.

O governo nacionalista e reformista de João Goulart, na tentativa de corresponder com as demandas sociais pulsantes, propôs as "Reformas de Base", que incluíam reformas agrária, urbana, bancária e educacional. Essas reformas visavam enfrentar as profundas desigualdades sociais e econômicas do país e eram apoiadas por amplos setores da sociedade, incluindo estudantes, intelectuais e trabalhadores organizados.

O auge do avanço na educação foi criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1962, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e que se tornou um símbolo da resistência e da luta por um ensino superior mais democrático e comprometido com as necessidades da sociedade brasileira. A UnB não foi criada diretamente pelas reformas de base, no entanto sua fundação está intimamente ligada ao espírito reformista e acirramento da luta de classe e amadurecimento político do povo na época. Foi concebida como uma instituição que integrasse ensino, pesquisa e extensão, com um forte compromisso com as questões nacionais e uma perspectiva crítica sobre a realidade brasileira. A universidade buscava ser um centro de produção

de novos saberes e um agente ativo na transformação social,

Diante das evidências da inviabilidade de implementar as reformas e mudanças estruturais necessárias para promover um projeto nacional de desenvolvimento que superasse o subdesenvolvimento e a dependência dentro da ordem burguesa, devido à resistência e domínio da classe dominante, a revolução social emergia como uma possibilidade concreta. A classe dominante, ciente dessa ameaça, preparava-se para enfrentá-la por meio de medidas drásticas.

Paralelamente, no contexto da Guerra Fria, os centros imperialistas, liderados pelos Estados Unidos, buscavam conter o avanço do socialismo em qualquer parte do mundo, especialmente em regiões estratégicas como a América Latina. Através de apoio financeiro, logístico e militar a regimes autoritários, esses centros imperialistas visavam garantir que governos alinhados ao capitalismo permanecessem no poder, reprimindo qualquer tentativa de revolução socialista. Esse apoio incluía, entre outras ações, a promoção de golpes de Estado, a formação de grupos paramilitares e a implementação de políticas de contra-insurgência.

Esse cenário refletia a complexa dinâmica de poder da época, onde os interesses econômicos e políticos das elites locais estavam intrinsecamente ligados aos objetivos geopolíticos das potências imperialistas, a manutenção do capitalismo dependente.

A conjuntura política e social possibilitou que o teor da reforma universitária entrasse em disputa, diante da necessidade de estabelecer alternativas a crise das universidades. A questão da universidade se tornou um campo de batalha entre a manutenção do controle pela classe dominante e a luta por uma universidade que promovesse o desenvolvimento autônomo e a emancipação da classe trabalhadora, evidenciando a importância estratégica das universidades na transformação social e no enfrentamento do subdesenvolvimento e da dependência.

7 Universidade de Brasília: um projeto nacionalista para a universidade brasileira

A Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962, representa o último grande esforço de criação de um modelo universitário nacionalista no Brasil, profundamente alinhado com a realidade de um país subdesenvolvido e dependente. Este projeto foi uma resposta às transformações sociais, econômicas e políticas que o Brasil vivia e visava enfrentar a "modernização reflexa", um processo de modernização superficial e dependente de modelos externos, promovendo, ao invés disso, um desenvolvimento autônomo e soberano.

Nos anos que antecederam a criação da UnB, o Brasil estava em transição de uma economia agrária-exportadora para uma economia mais industrializada, marcada pela crise do modelo agrário-exportador e os primeiros passos rumo à industrialização. Este período expôs a inadequação do sistema educacional vigente, que operava segundo paradigmas coloniais e importados, pouco ajustados às necessidades nacionais. A fundação da UnB, idealizada por Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi concebida como uma ruptura com esses modelos tradicionais e uma tentativa de estabelecer uma universidade que fosse um centro de produção científica e cultural, enraizado na realidade brasileira.

O Plano Orientador da UnB propunha uma universidade que integrasse ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável. Este modelo visava formar uma elite intelectual crítica e engajada, capaz de pensar e atuar sobre os problemas específicos do Brasil, promovendo soluções autênticas e inovadoras. A UnB foi projetada para ser um centro de excelência onde a produção de conhecimento e a inovação estivessem no cerne das atividades acadêmicas, contrariando o modelo passivo de simples transmissão de conhecimentos. Segundo o Plano Orientador, "a universidade deve ser estruturada de maneira a garantir a liberdade acadêmica, permitindo a livre investigação e expressão do pensamento, essencial para o desenvolvimento científico e cultural" (Universidade de Brasília, 1962).

Além disso, a UnB foi estruturada para ser uma instituição autônoma, com gestão democrática que incluía a participação ativa de professores, estudantes e

funcionários, garantindo liberdade acadêmica e administrativa. Esse modelo era visto como essencial para formar líderes intelectuais e profissionais comprometidos com um projeto nacional de desenvolvimento, rompendo com a tradição de dependência intelectual e tecnológica de modelos estrangeiros.

A criação da UnB inseria-se em um contexto de efervescência social e política, simbolizando uma tentativa de ruptura com a dependência e a construção de um projeto nacionalista de desenvolvimento, representando uma ameaça aos interesses da classe dominante, pois promovia uma educação crítica e engajada, comprometida com a transformação social e a luta contra o subdesenvolvimento. A conjuntura era de acirramento da luta de classe, marcada por uma crescente mobilização das classes populares, trabalhadores e estudantes. O movimento popular cada vez mais organizado demandava reformas estruturais em diversas áreas, incluindo a educação

A resposta da classe dominante a essas demandas foi a organização de um golpe militar, com amplo apoio do governo dos Estados Unidos, preocupado com a disseminação do socialismo na América Latina após a Revolução Cubana de 1959. O golpe de 1964 deve ser entendido como uma contrarrevolução preventiva, destinada a frear o avanço das forças populares e a evitar a concretização de uma revolução social que ameaçava o sistema capitalista vigente. Este movimento contrarrevolucionário visava preservar os interesses da burguesia nacional e estrangeira, garantindo a continuidade do domínio sobre os meios de produção e a manutenção da ordem social estabelecida.

No âmbito da educação superior, até 1968, a ditadura militar teve como foco o controle do movimento estudantil, que se mostrou altamente mobilizador e influente no cenário político que antecedeu o golpe. Além disso, o regime buscou reformular as estruturas educacionais, moldando a educação superior como uma ferramenta para perpetuar sua ideologia e atender às demandas de um mercado alinhado com os interesses do grande capital (Marini e Speller, 1977).

A criação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) durante esse período reflete essa tentativa de alinhar a produção científica às demandas do mercado internacional. Embora esses órgãos fossem destinados a promover a pesquisa e a formação de recursos humanos qualificados, a

implementação de suas políticas frequentemente reforçou a dependência tecnológica e a adequação das pesquisas aos interesses externos, limitando a produção científica autônoma e soberana.

Os militares promoveram transformações nas universidades brasileiras principalmente através dos acordos MEC-USAID, estabelecidos entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID) durante os anos 1960. Esses acordos representam uma contrarrevolução educacional preventiva articulada pela classe dominante, ocorrendo notadamente entre junho de 1964 e janeiro de 1968. Esta fase de cooperação técnica e financeira intensiva teve um impacto significativo desde a educação primária até o ensino superior.

Essa série de acordos foi moldada por um contexto histórico permeado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano. Nessa perspectiva, a educação era concebida como um elemento crucial para o desenvolvimento econômico, e a "ajuda externa" destinada à educação buscava fornecer diretrizes políticas e técnicas para reorientar o sistema educacional brasileiro conforme as demandas do desenvolvimento capitalista no Brasil (Silveira, 2020).

Durante esse período, os técnicos norte-americanos que participaram desses acordos estavam menos interessados na melhoria intrínseca da educação brasileira do que na garantia da conformidade desse sistema educacional com os objetivos da economia internacional, notadamente alinhados aos interesses das grandes corporações dos Estados Unidos. Em vez de simplesmente contribuir para o fortalecimento acadêmico interno, esses acordos aprofundaram a tutela exterior sobre as universidades brasileiras, refletindo uma dinâmica em que as decisões e políticas educacionais eram influenciadas consideravelmente por agendas externas, muitas vezes vinculadas aos interesses econômicos e estratégicos do país financiador. Essa influência estrangeira perdurou até o último acordo firmado em 1976, marcando um período significativo na história da educação superior no Brasil (Silveira, 2020).

Os acordos serviram como instrumentos de dominação imperialista e perpetuação das desigualdades sociais e econômicas. O regime militar buscava consolidar seu poder e alinhar-se à geopolítica norte-americana. A reforma teve como objetivo declarado a melhoria do ensino superior através da criação de novos cursos,

modernização curricular e ampliação da pesquisa científica e tecnológica. No entanto, as consequências práticas revelaram-se muito mais complexas e altamente problemáticas.

Os consultores norte-americanos diagnosticaram problemas como greves estudantis e fuga de cérebros como sintomas de um sistema universitário inadequado, indicando a necessidade de uma reforma universitária. Suas recomendações visavam reestruturar profundamente as universidades brasileiras, centralizando o planejamento no MEC. Essa centralização, sob a tutela norte-americana, comprometeu a autonomia das universidades, transformando-as em instrumentos de reprodução das ideologias dominantes.

Foi instaurada a segmentação do conhecimento em departamentos especializados, fragmentando a educação e a pesquisa, distanciando-as das necessidades sociais e econômicas reais do país. A ciência passou a ser produzida de maneira alienada, desvinculada dos contextos locais e das demandas populares, atendendo principalmente aos interesses do capital estrangeiro e das grandes corporações.

A USAID facilitou empréstimos para estudantes e professores brasileiros irem aos Estados Unidos para pós-graduação e financiou a tradução e publicação de livros de editoras norte-americanas, fortalecendo a hegemonia cultural e intelectual dos EUA sobre o Brasil. Este processo intensificou a dependência tecnológica do Brasil, reforçando uma divisão internacional do trabalho em que o país se especializava em fornecer matérias-primas e mão-de-obra barata, enquanto importava tecnologia de ponta

A Reforma Universitária de 1968, fortemente influenciada pelos acordos MEC-USAID, abriu condições para o surgimento de um ensino privado, o qual acabou por perpetuar o modelo descrito por Florestan Fernandes como o antigo padrão brasileiro de escola superior. Estabelecimentos isolados, focados principalmente na transmissão de conhecimentos importados, distantes das atividades de pesquisa, resultando em uma contribuição limitada para o desenvolvimento do país e da construção de alternativas para o enfrentamento do subdesenvolvimento e da dependência (Fernandes, 1975).

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e

o CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) tiveram suas funções reformuladas durante a ditadura e desempenharam papéis centrais na implementação das diretrizes dos acordos, submetendo o sistema educacional e a produção científica brasileira a padrões internacionais nocivos, que contribuíram para uma perpetuação da dependência tecnológica e econômica do país.

A influência dos acordos MEC-USAID e a ênfase em um ensino tecnicista impediram que a UnB e outras instituições similares desenvolvessem plenamente seu potencial transformador. Como exposto no Plano Orientador, "a universidade deve estar intrinsecamente ligada às necessidades da sociedade brasileira, desenvolvendo pesquisas que atendam aos problemas nacionais e promovam a inovação tecnológica" (Universidade de Brasília, 1962). Esta visão foi comprometida pelas políticas da ditadura, que buscavam alinhar a educação aos interesses do grande capital e das potências estrangeiras.

A UnB continua a ser um símbolo de luta pela autonomia universitária e pelo desenvolvimento de um projeto nacionalista de educação. Ela reflete a consciência de que o atraso e a pobreza dos países latino-americanos não são naturais nem inevitáveis, mas sim resultados de um modelo de desenvolvimento que privilegia os interesses externos em detrimento das necessidades locais.

A Reforma Universitária de 1968, ao invés de promover uma emancipação das classes trabalhadoras e a luta contra o subdesenvolvimento, consolidou um modelo de educação superior tecnicista, alinhado aos interesses estrangeiros e as condições necessárias para a manutenção do capitalismo dependente. Esta contrarreforma foi uma resposta da classe dominante e do regime militar ao avanço das forças populares, buscando preservar os interesses da burguesia nacional e estrangeira e garantir a continuidade do domínio sobre os meios de produção e a manutenção da ordem social estabelecida. Em contraste, a criação da UnB representou uma tentativa importante de estabelecer um modelo universitário brasileiro capaz de enfrentar esses desafios, promovendo uma educação crítica e descolonizadora.

8 Conclusão

A evolução histórica do ensino superior no Brasil reafirma seu alinhamento com os interesses da classe dominante e a constante necessidade de adaptação à conjuntura política, econômica e à estrutura produtiva do país. Desde a criação das primeiras faculdades, passando pelas reformas educacionais até as políticas recentes, a educação superior tem sido moldada para servir aos objetivos da classe dominante, mantendo-se distante das necessidades reais do povo.

Fica evidente que o projeto educacional brasileiro se encontra em constante disputa, refletindo a luta de classes subjacente à sociedade. A classe dominante, interessada em manter seu poder e controle sobre os meios de produção, promove um sistema educacional que reproduz as desigualdades e perpetua a dependência econômica e tecnológica em relação aos países centrais. A formação universitária, assim, tende a privilegiar cursos e disciplinas que atendem às demandas do mercado e da estrutura produtiva vigente, relegando a um segundo plano o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora.

A luta pela reforma universitária e pela criação de uma universidade emancipadora está intrinsecamente ligada ao avanço da luta de classes. Em momentos de maior mobilização e consciência política das classes trabalhadoras, como na década de 1960, surgem as oportunidades para questionar e transformar o sistema educacional vigente. Entretanto, sem uma mudança estrutural que altere a correlação de forças na sociedade, essas iniciativas tendem a ser cooptadas ou revertidas pela classe dominante, que possui os meios para adaptar as instituições às suas necessidades e interesses.

A criação da Universidade de Brasília (UnB) e a experiência da reforma universitária dos anos 1960 ilustram essa dinâmica de forma clara. A UnB, concebida por intelectuais como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, foi um esforço significativo para estabelecer uma universidade comprometida com a transformação social, a pesquisa inovadora e a cultura nacional. No entanto, a reação da classe dominante, materializada no golpe militar de 1964 e na subsequente Reforma Universitária de 1968, mostrou-se eficaz em conter esses avanços.

A reforma universitária de 1968, influenciada significativamente pelos acordos

MEC-USAID, surgiu em um contexto de intensas demandas sociais por mudanças profundas no ensino superior brasileiro. No entanto, ao invés de atender genuinamente às necessidades da classe trabalhadora, essa reforma foi uma resposta orquestrada pela classe dominante e pelo regime militar para manter e reforçar o controle sobre a educação.

A reforma consolidou o modelo educacional tecnicista e alienado, focado na formação de mão-de-obra para atender as demandas do mercado, realinhando o ensino superior às necessidades da reprodução do capitalismo dependente e das grandes corporações. Além disso, a reforma de 1968 promoveu a fragmentação do ensino superior através da criação de departamentos e a intensificação da especialização, o que dificultou a articulação de um pensamento crítico e interdisciplinar.

O capitalismo brasileiro, além de reproduzir as leis gerais do sistema, acentuou-as ao limite, nos marcos da dialética do desenvolvimento capitalista mundial. A superexploração do trabalho conduziu a uma situação de ruptura entre as tendências do sistema e as necessidades das massas, manifestadas em suas reivindicações por trabalho e consumo. A lei geral da acumulação capitalista, que implica a concentração da riqueza e o pauperismo absoluto da maioria, se expressa aqui com brutalidade, colocando a necessidade de uma política revolucionária e luta pelo socialismo (Marini, 2013)

O êxito dessa política não pode ser considerado inevitável, mesmo levando em conta a crescente irracionalidade da organização econômica capitalista. O povo brasileiro corre risco de permanecer nas sombras do escravismo e do embrutecimento caso não atue em consequência com ações sistemáticas e radicais buscando construir uma alternativa revolucionária (Marini, 2013).

A ditadura militar e os projetos de integração regional desenharam um papel crucial. Os sistemas de produção do país foram submetidos a uma integração imperialista, caracterizada por uma capacidade potencial crescente da oferta e uma restrição sistemática das possibilidades de consumo. O que explica essa dinâmica é a difusão de tecnologias que economizam mão de obra em uma estrutura de produção monopolista, levando a formação de ilhas industriais e urbanas dispersas entre grandes áreas rurais. Interligando-as e ignorando as massas camponesas famintas, a

concentração extrema da propriedade e da renda fria o desenvolvimento dessas áreas rurais. (Marini, 2013).

As relações entre os países latino-americanos e os centros imperialistas, e entre os próprios países da região, são submetidas a esse novo esquema de divisão internacional do trabalho. As etapas inferiores do processo produtivo são transferidas são transferidas aos países periféricos, enquanto as etapas avançadas e o controle da tecnologia se mantêm sob o controle dos países centrais. A dependência econômica e tecnológica em relações aos centros imperialistas é reafirmada a cada avanço da indústria na América Latina e para além disso a integração descrita consolida subcentros de acumulação, assumindo caráter concentrador e excludente dentro da própria periferia (Marini, 2013).

Além disso, o sistema de integração se acoplou a uma ordem militar tecnocrática, visando eliminar a resistência das massas camponesas e trabalhadoras.

Um projeto nacionalista de universidade, que realmente contribua para a superação do subdesenvolvimento e da dependência, só pode ser plenamente realizado em um cenário de revolução social. Apenas uma transformação profunda das estruturas políticas e econômicas pode criar as condições materiais e políticas necessárias para a construção de uma universidade que atenda aos interesses do povo, promovendo a igualdade social e a autonomia nacional.

A universidade tem um papel essencial na reprodução da vida e do trabalho. Ela deve ser um espaço onde se promove não apenas a formação profissional, mas também a reflexão crítica sobre as condições de vida e trabalho da população. Uma universidade verdadeiramente comprometida com a emancipação social deve buscar a superação das condições de subdesenvolvimento e dependência, promovendo uma educação que contribua para a transformação das estruturas sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade.

A história do ensino superior no Brasil reflete a necessidade de uma revolução social para que um projeto educacional verdadeiramente nacionalista e transformador possa se materializar. Somente uma transformação radical das estruturas de poder pode reformular de fato o papel das universidades. Assim, será possível construir uma educação superior que contribua efetivamente para a emancipação da classe trabalhadora e para o desenvolvimento autônomo do país.

9 REFERÊNCIAS

ANDIFES. Painel ANDIFES de informações orçamentárias. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiZWE0YTQzY2EtN2RjMS00NDZkLWEwZTYtNzViN2Q1OGVmOGRiliwidCI6IjMyMTEyODk1LTEwNzltNDFiZS04MjVjLWExNzlhNmYyMzFiNiJ9>. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo MEC-USAID). Brasília: MEC: EAPES, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002109.pdf>

CARVALHO, Laerte Ramos de. As reformas pombalinas da instrução pública. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1978.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era Vargas. 3. ed. São Paulo: Unesp, 2007.

DURKHEIM, Émile. 2013. Educação e Sociologia. (Trad. Stephania Matousek) Petrópolis: Vozes.

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

FRANK, André Gunder. El desarrollo del subdesarrollo. Pensamiento Crítico, La Habana, número 7. 1967.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBBSAWM, Eric J. A Era das Revoluções: 1789-1848. 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LENIN, V. I. As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo. São Paulo:

Global Editora, 1979.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da dependência, 1973. In: TRASPADINI, Roberta; STÉDILE, João Pedro (orgs.). Ruy Mauro Marini: vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARINI, Ruy Mauro. Subdesarrollo y revolución. 5ª ed. corrigida e aumentada. México, D.F.: Siglo XXI, 1974.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da Economia Política. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MICELI, Sergio. A Fundação Ford no Brasil. São Paulo: Sumaré, 1993.

OSÓRIO, Jaime. El marxismo latino-americano y la dependencia. Cuadernos Políticos, Janeiro-Março, 1984.

OURIQUES, Nildo Domingos. Por uma teoria marxista da dependência. In: SEABRA, Raphael Lana. Dependência e Marxismo: Contribuições ao debate crítico latinoamericano. Florianópolis: Ed. Insular, 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. A questão da universidade. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 537 p. (Pensamento crítico, v. 7).

PRADO JR., Caio. Formação do Brasil contemporâneo: colônia. São Paulo: Brasiliense, 1963.

RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

ROSSATO, Rogério. Universidade: nove séculos de história. Passo Fundo: EdiUPF,

1998.

MARINI, Ruy Mauro. *Subdesenvolvimento e revolução*. 4. ed. Florianópolis: Insular, 2013. 272 p. (Coleção Pátria Grande: I). Tradução de Fernando Correa Prado e Marina Machado Gouvêa.

SILVEIRA, Zuleide S. Relatório da equipe de assessoria do planejamento do ensino superior (EAPES) – Acordo MEC-USAID. Movimento-Revista de Educação, Niterói, ano 7, n. 14, Edição Especial, p. 280-287, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. 212 p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Plano Orientador da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 1962.