

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO SÓCIO-ECONÔMICO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE
NO DESENVOLVIMENTO NACIONAL

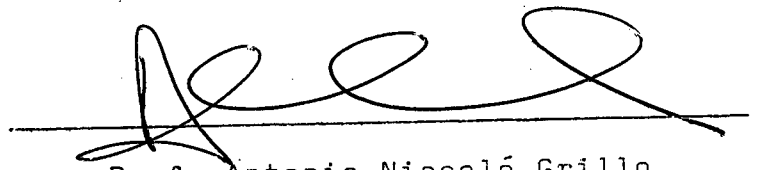
IVETE SIMIONATTO

DISSERTAÇÃO SUBMETIDA COMO REQUISITO
PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE

A PARTICIPAÇÃO DA UNIVERSIDADE
NO DESENVOLVIMENTO NACIONAL

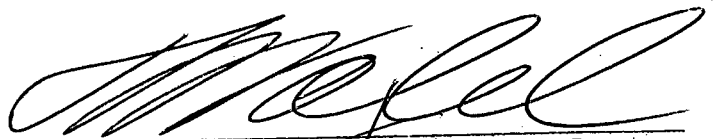
IVETE SIMIONATTO

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO
DE MESTRE EM ADMINISTRAÇÃO
(ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA), E APROVADA
EM SUA FORMA FINAL PELO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO.

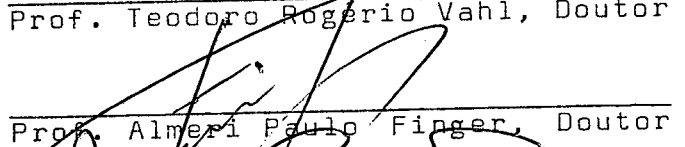


Prof. Antonio Niccoló Grillo
COORDENADOR DO CURSO

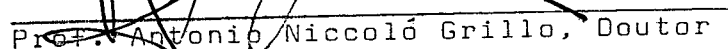
APRESENTADA PERANTE A BANCA EXAMINADORA COMPOSTA DOS PROFESSORES:



Prof. Teodoro Rogério Vahl, Doutor



Prof. Almeri Paulo Finger, Doutor



Prof. Antonio Niccoló Grillo, Doutor

"A universidade não está fora da história de um país; tampouco é toda a história; mas por ela "passa" a história do país e do povo e ela participa da história, da vida; neste sentido, é aspiração humana, tentativa, ensaio, verificação, drama e desenlace, tarefa comunitária, trabalho de homens que querem se expressar como homens; fato humano que nenhuma Lei poderá abolir e que se expressará muitas vezes apesar da Lei.

Ela é uma realidade que fala. Deixemo-la, portanto, falar e tratemos de escutá-la não no que nos convém, mas no que ela quer nos dizer". (Ernesto Leyendecker, Universidad y dependência).

A meu pai "in memoria".

À minha mãe e irmãos pela compreen
são e estímulo.

Agradecimentos:

Ao Professor Dr. TEODORO ROGÉRIO VAHL pelo estímulo, apoio e segura orientação.

À Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Administração pela oportunidade que me proporcionou para realizar o Curso de Mestrado.

Ao Departamento de Serviço Social pela compreensão e apoio.

À Fundação de Amparo a Pesquisa Universitária - FAPEU pela colaboração financeira.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

R E S U M O

A participação da universidade no desenvolvimento nacional se constitui em tema central da teoria e da prática na proposta de planejamento da política educacional brasileira.

Essa perspectiva recebe ênfase especial no período pós-64 e principalmente na década de 70, quando desenvolveu-se planos globais e setoriais em que a educação é destacada como fator estratégico do desenvolvimento.

Os órgãos oficiais, através destes planos, concebem a educação em geral e especialmente o ensino superior como fator básico do desenvolvimento nacional.

Com base nesse quadro, o presente trabalho se propõe a analisar a participação da universidade no contexto da política nacional de desenvolvimento.

O primeiro capítulo apresenta uma visão geral sobre o conteúdo do trabalho, sua origem, seus objetivos e sua metodologia. O segundo apresenta uma breve retrospectiva sobre o ensino superior brasileiro, sua estrutura, organização, objetivos e funções. No terceiro capítulo procura-se realizar uma análise sobre as diversas dimensões do desenvolvi-

mento quais sejam: econômica, social, cultural, científica e tecnológica. Busca-se, ainda, evidenciar a interrelação destas dimensões do desenvolvimento com a educação superior.

Para melhor compreender esta interrelação, realiza-se, posteriormente no quarto capítulo, uma análise da proposta de desenvolvimento nacional apresentada no discurso oficial dos planos de governo (globais e setoriais) e as contradições neles existentes.

Finalmente, são apresentadas as conclusões que procuram evidenciar o papel atribuído à educação superior no processo de desenvolvimento nacional e os fatores que condicionam essa participação.

ABSTRACT

The participation of university in the national development has been the central theme of the theory and practice in the planning of the Brazilian educational policy.

This perspective had especial emphasis after 1964 and mostly during the 1970's when national and local-level planning were developed stressing education as a strategic factor for development.

Official agencies through planning emphasized education and especially higher education as a basic factor for national development.

Based on this scenario this study analyzes the participation of the Brazilian University in the context of the policy for national development.

The first chapter presents a general view of the content of the work, its origins, objectives and methodology. The second provides a brief overview of the Brazilian higher education system, its structure, organization, objectives and functions. The third chapter presents an analysis of different dimensions of the development process including economic, social, cultural, scientific and technological in order to identify relationships between these dimensions and higher education.

For a better understanding of these relationships an analysis of the proposal for national development within the governmental plans (national and local-level) as well as their incongruities is developed in the fourth chapter.

Finally, conclusions are made showing the role of higher education in the process of national development and the factors that are limiting its participation.

S U M Á R I O

1 - INTRODUÇÃO	1
1.1. ORIGEM DO TRABALHO.....	4
1.2. OBJETIVOS	7
1.3. METODOLOGIA	8
2 - O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.....	11
2.1. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO.....	12
2.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO.....	47
2.3. OBJETIVOS E FUNÇÕES.....	74
3 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO..	85
3.1. A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO.....	86
3.2. O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO.....	104
3.3. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL.....	133
3.4. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL.....	147
3.5. O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO.....	161
4 - O DESENVOLVIMENTO NACIONAL E O ENSINO SUPERIOR	186
4.1. A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO DISCURSO OFICIAL	187
4.2. AS CONTRADIÇÕES	210

5 - CONCLUSÕES222

6 - BIBLIOGRAFIA.....232

1. INTRODUÇÃO

1.1. ORIGEM DO TRABALHO

1.2. OBJETIVOS

1.3. METODOLOGIA

O presente trabalho se propõe a analisar a participação da universidade no desenvolvimento nacional. Para identificar essa participação tornou-se necessário delinear as funções atribuídas à universidade nas diversas dimensões do desenvolvimento, bem como seu compromisso no momento histórico atual. Tornou-se necessária, ainda, a realização de uma retrospectiva histórica para identificar a direção que foi imprimida à educação superior, especialmente a partir de 1964, quando as perspectivas governamentais enfatizam claramente a relação recursos humanos e desenvolvimento nacional.

Sabe-se, no entanto, que a partir da década de 20 já emergia uma consciência da necessidade de recursos humanos adequados para o sucesso de qualquer proposta de desenvolvimento nacional. Tanto os intelectuais reunidos em torno da idéia da Escola Nova, quanto a reforma de ensino promovida pelo governo provisório em 1932, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei da Reforma do Ensino Superior e posteriormente do 1º e 2º graus manifestam a necessidade de que a educação "deverá formar trabalhadores aptos à promoção do desenvolvimento social e do progresso individual".

Fica claro que especialmente a reforma do ensino superior teve como finalidade realizar o ajustamento e a integração da universidade aos objetivos fundamentais do projeto de desenvolvimento econômico, dando pouco destaque às demais dimensões quais seja: social, cultural, científica e tecnológica.

Assim, a primeira parte deste trabalho apresenta uma visão geral do seu conteúdo, sua origem, seus objetivos, sua metodologia. A seguir apresenta uma retrospectiva histórica sobre a educação superior no Brasil a partir do período jesuítico até o momento atual. Reporta-se, ainda, sobre a estrutura e organização do ensino superior com base na legislação existente, especialmente a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento desse nível de ensino. Neste mesmo momento procurou-se evidenciar aspectos relativos aos objetivos e funções da universidade, destacando-se aqueles vinculados à concepção de desenvolvimento econômico que apontam a educação como veículo modernizador da estrutura econômica e social, permitindo um mais rápido processo de industrialização.

A seguir analisa a interrelação da universidade com as diversas dimensões do desenvolvimento: a econômica, a social, a cultural, a científica e a tecnológica. Parte-se das concepções de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, relacionado posteriormente às suas diferentes dimensões. Na dimensão econômica a educação superior aparece como fator de preparação de recursos humanos para o setor produtivo e não como possibilidade de promoção do homem enquanto ser participante de uma sociedade. Na dimensão social enfatiza-se a ação crítica-reflexiva da universidade enquanto instituição capaz de atuar na transformação da reali-

dade. No contexto cultural procurou-se apresentar um panorama geral sobre a questão da inautenticidade da educação brasileira, especialmente no que se refere à importação de modelos estrangeiros e cópia dos métodos de ensino de outros países. No aspecto científico e tecnológico procurou-se mostrar a participação do Estado na definição da política de ciência e tecnologia, sua vinculação aos objetivos econômicos nacionais e as formas de interrelação com a universidade.

Para melhor compreender essa interrelação das dimensões do desenvolvimento e das formas de participação da universidade, tornou-se necessário a realização de uma análise dos Planos Nacionais de Desenvolvimento, dos Planos Básicos de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e dos Planos Setoriais de Educação e Cultura. Assim, procurou-se apresentar uma análise sobre a Política Nacional de Desenvolvimento e a Política de Ensino Superior e as possíveis contradições evidenciadas no discurso oficial.

Na parte final são apresentadas as conclusões que se reportam aos elementos evidenciados no trabalho como um todo, bem como reflexões e posicionamentos pessoais.

1.1. ORIGEM DO TRABALHO

A universidade não pode ser desvinculada da reali-

dade social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra. Aquilo no que ela se constitui depende e se determina relativamente à vida dos homens a quem se destina. As aspirações destes, suas exigências, contradições, seus impasses e suas tensões, seus mitos e seus reducionismos, suas descobertas e suas visões de mundo esteiam e dão significado à ação educacional que lhes diz respeito.

No atual momento histórico, um dos problemas básicos que se tem discutido refere-se à ação educacional da universidade em relação ao processo de desenvolvimento nacional.

Assim, a idéia inicial para estudo desse temário partiu da motivação dos trabalhos e debates realizados na disciplina "Problemas da Educação Superior no Brasil", constante do programa do curso de Especialização em Administração Universitária. O curso de mestrado, realizado a seguir, possibilitou condições favoráveis para a sistematização desse estudo, cujo tema, objeto da pesquisa, passou a denominar-se: "A participação da universidade no desenvolvimento nacional".

Sabe-se que a universidade brasileira vem sofrendo nos últimos anos uma série de transformações relacionadas com as mudanças ocorridas no plano político - econômico de nossa sociedade. Essas transformações visam a interesses que nem sempre são os interesses da comunidade universitária e da população. A partir do momento em que passa a ser aplicada uma

política econômica que tem como resultado objetivo o chamado "milagre brasileiro", passa a ser exercida uma pressão sobre a universidade no sentido de adequá-la à satisfação das necessidades impostas por esse tipo de orientação política. O crescimento e o aumento da complexidade do parque industrial e urbano e do aparelho burocrático do Estado, fazem crescer rapidamente a necessidade de material humano com formação média e superior. Tanto o Estado quanto a indústria requisitam maior quantidade de mão-de-obra especializada com uma determinada formação universitária, apropriada para o desempenho e para o manejo de uma tecnologia que se diz criadora de maiores oportunidades de ascensão social.

Dessa forma, a participação da educação universitária no contexto da sociedade brasileira passou a ser analisado sob vários aspectos. A sua contribuição para o desenvolvimento econômico sempre mereceu papel de destaque em todos os debates.

Diante dessa questão, era preciso ir mais além, para verificar qual a importância atribuída à educação superior nas diversas dimensões do desenvolvimento. É preciso enfatizar aqui, que o desenvolvimento é um processo global, só se justificando a sua fragmentação na medida em que se tornou necessário destacar esta ou aquela dimensão para efeitos de análise.

Assim, a preocupação do presente trabalho será a

de compreender como se processa a participação da universidade nas diversas dimensões do desenvolvimento, quais sejam econômica, social, cultural, científica e tecnológica.

1.2. OBJETIVOS

O objetivo fundamental do presente trabalho é explicitar a importância da participação da universidade no projeto de desenvolvimento nacional, e as formas de como essa participação vem se processando.

O período pós- 64 revela claramente que a política educacional passou a ser definida no contexto do projeto de desenvolvimento econômico e social, devendo a atividade educacional encontrar aí a definição de suas funções, estabelecer seus objetivos e estratégias. Logo, vincula-se a universidade às funções diretamente requeridas pelo processo econômico e social.

A partir de tal constatação a análise aqui apresentada quer identificar igualmente o nível de compromisso que a universidade deve responder nas outras dimensões do desenvolvimento consideradas para análise neste trabalho.

Partindo desse ponto de vista, o trabalho pretende elucidar as contradições do contexto sócio-econômico, cultural, científico e tecnológico evidenciados no discurso ofi-

cial e a função atribuída à educação superior. Pretende-se, ainda, demonstrar que a universidade brasileira está chamada a exercer um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico, esquecendo-se que ela é por definição uma instituição livre, crítica, reflexiva e criadora.

1.3. METODOLOGIA

É no período pós - 64 que a educação aparece atrelada de modo radical ao projeto de desenvolvimento econômico e social.

No entanto, para compreender esse momento, tornou-se necessário evidenciar o surgimento e evolução da educação superior no Brasil, sua estrutura e suas funções. Assim, retornou-se ao Brasil Colônia para analisar a ação jesuítica sobre o ensino superior. Esse período estendeu-se até 1808, quando da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro. Segue-se uma rápida análise sobre o período imperial, período republicano, era de Vargas e período pós - 64 até nossos dias.

Procurou-se, igualmente, neste processo histórico, evidenciar a estrutura atribuída à universidade a partir do Decreto 19851, de 11 de abril de 1931, que estabelece o primeiro Estatuto das Universidade Brasileiras; Lei 4024, de 20

de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que instituiu a Reforma do Ensino Superior e decretos complementares.

No entanto, é a partir da década de 70 que começam a ser elaborados os Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs), e os Planos Setoriais deles decorrentes. Por essa razão, determinou-se o ano de 1972 como início do período a ser analisado e 1980 para término, pois aí ocorre a elaboração dos planos governamentais para o quinquênio 1980/1985, incluindo-se uma breve análise sobre este período.

Os documentos objeto de nossa análise são os seguintes:

- I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND); I Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (I PBDCT); I Plano Setorial de Educação e Cultura (I PSEC), referentes ao período 1972/1974.

- II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND); II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (II PBDCT); II Plano Setorial de Educação e Cultura (II PSEC); I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPg), referentes ao período de 1975/1979.

- III Plano Nacional de Desenvolvimento (III PND); III Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (III PBDCT); III Plano Setorial de Educação, Cultura e Des -

portos (III PSECD), referentes ao período 1980/1985.

Da análise destes documentos procurou-se retirar os momentos significativos para identificar as diferentes dimensões do desenvolvimento e sua relação com o ensino superior. O trabalho está dividido em cinco partes: o primeiro capítulo elucida a origem do tema, seus objetivos e metodologia. O segundo capítulo apresenta aspectos relacionados ao surgimento e evolução do ensino superior no Brasil, sua estrutura, objetivos e funções. O terceiro capítulo evidencia aspectos relativos às várias dimensões do desenvolvimento e a interrelação destas com a universidade. O quarto capítulo apresenta uma análise da política nacional de desenvolvimento e da política nacional de ensino superior traduzida no discurso oficial e as suas contradições. O capítulo final apresenta as conclusões a partir de uma análise dos elementos evidenciados nos capítulos anteriores e de posicionamentos pessoais.

2 - O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

2.1. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO

2.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

2.3. OBJETIVOS E FUNÇÕES

2.1. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO

É alvo de discussão o início do ensino superior no Brasil. Enquanto para alguns autores os primeiros cursos superiores só foram estabelecidos a partir de 1808 pelo príncipe D. João VI, para outros, entretanto, os Jesuítas ofereceram esse grau de ensino bem antes. Esse marco é comparado através das pesquisas e estudos realizados por CUNHA(1980:15) salientando que, data de 1572 a criação dos cursos de artes e teologia no colégio dos jesuítas da Bahia, provavelmente o primeiro curso superior no Brasil, estendendo-se até 1808, quando da transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro.

Aceitando como válida esta segunda hipótese, o início do ensino superior no Brasil, tem suas raízes no período colonial, quando em 1549 os padres da Companhia de Jesus aqui chegaram juntamente com o governador-geral Tomé de Souza.

Embora a missão jesuítica estivesse voltada à conversão dos índios, houve ênfase acentuada na fundação de colégios nos moldes que a ordem já vinha multiplicando em diversas partes do mundo.

Nos colégios jesuítas o ensino era dividido em quatro graus: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O ensino de artes, chamado também de curso de ciên

cias naturais ou de filosofia, conferia os graus de bacharel e licenciado. O curso de teologia, por sua vez, conferia o grau de doutor. Segundo CUNHA (1980:29), "o curso de artes, particularmente, era propedêutico aos cursos profissionais da Universidade de Coimbra (medicina, cânones e direito). Por isso o curso de artes foi aberto para atender à demanda de externos, sem preocupação com a carreira eclesiástica. Com o progressivo povoamento, desafogo da riqueza e legítima ambição dos pais, que desejavam formar e ilustrar os filhos e com aquele movimento pró-universidade do Brasil na segunda metade do século XVII, enchiam-se os pátios dos colégios, e pouco a pouco, a par dos que se destinavam à carreira eclesiástica, se-matriculavam outros alunos, com destino às carreiras militares ou à magistratura".

Fica evidenciado que a elitização do ensino superior já se fazia presente à época, uma vez que a clientela dos colégios, principalmente a dos cursos de humanidades e superiores era constituída por filhos de funcionários públicos, senhores de engenho e criadores de gado, comparados com a nobreza e burguesia da Europa.

Os cursos de artes dos colégios do Brasil Colônia (fundados em 1572) seguiam o plano pedagógico utilizado pelos

jesuítas na Europa, reproduzindo os mesmos rituais das universidades européias.

ROMANELLI (1980:33), ao analisar a evolução do ensino superior no Brasil, ressalta que a obra educativa da Companhia de Jesus contribuiu significativamente para que os hábitos aristocráticos de vida copiados da metrópole vingassem junto a realidade do Brasil Colônia. O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica sem a preocupação de qualificar para o trabalho uniforme e neutro (do ponto de vista nacional) não podia por isso mesmo contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil da época.

O modelo econômico vigente no período colonial era fundado na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, fatores que apresentaram implicações de ordem social e política bastante profundas.

Observa-se que as atividades econômicas dessa época, voltadas à agricultura rudimentar e ao trabalho escravo, não exigiam maior aprofundamento. Assim, o ensino superior era privilégio daqueles que seguiam a carreira eclesiástica ou daqueles que seguiam para a Europa, especialmente para a universidade de Coimbra. Dessa forma, o Brasil passou a ser cada vez mais um país da Europa, impregnado de uma cultura intelectual transplantada, alienada e alienante.

A monocultura latifundiária exigia um mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho. Essa se compunha quase que exclusivamente de escravos trazidos da África. Assim, não havia nenhuma função de reprodução da força de trabalho a ser preenchida pela escola. A estrutura social também se encontrava pouco diferenciada. Além dos escravos (classe trabalhadora), a compunham os senhores das "casas grandes", ou seja, os latifundiários e donos de engenhos; os administradores portugueses, representantes da Coroa na Colônia e o Cléro (na maioria jesuítas). A reprodução dessa estrutura de classes era garantida pela própria organização da produção. A escola como mecanismo de re-alocação dos indivíduos na estrutura de classes, era, portanto, dispensável. Restavam-lhe ainda duas funções: a de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante. Portanto, as escolas de jesuítas, especialmente os colégios e seminários em funcionamento em toda a Colônia, preenchiam perfeitamente essas funções, ajudando e assegurando dessa maneira a própria reprodução da sociedade escravocrata. Os jesuítas, além de prepararem os futuros bacharéis em belas artes, direito e medicina, tanto na Colônia como na Metrôpole, fornecendo assim os quadros dirigentes da administração colonial local, formavam ainda os futuros teólogos, reproduzindo os seus próprios quadros hierárquicos, bem como os educadores, recrutados quase que exclusivamente do seu meio (FREITAG, 1980:47).

A obra dos jesuítas não estava preocupada, portanto, com o desenvolvimento da ciência. Sua maior preocupação voltava-se ao ensino das letras, fortalecendo a educação literária. Humanistas por excelência e os maiores do seu tempo, concentravam todo o seu esforço do ponto de vista intelectual, em desenvolver nos seus discípulos, as atividades literárias e acadêmicas, que correspondiam, de resto, aos ideais de "homem culto" em Portugal, onde, como em toda a península ibérica, se encostelara o espírito da idade média e a educação, dominada pelo clero, não visava por essa época se não formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação (AZEVEDO, 1953:24).

A missão jesuítica fundou vários colégios em diversas cidades brasileiras, sendo que o da Bahia foi tomado como modelo para os outros. Dentre eles destacam-se o do Rio de Janeiro que em 1638 começou a oferecer o curso de filosofia; o de Olinda que iniciou cursos superiores em 1678 e em 1687 desdobrou-se, fundando o colégio de Recife; o do Maranhão que iniciou com o curso de teologia em 1688 e mais tarde passou a oferecer o curso de artes. Em 1695, o colégio do

Pará iniciou o curso de artes de modo complementar ao colégio do Maranhão. Embora há muito tempo estivessem funcionando colégios jesuítas em São Paulo e Santos, somente em 1708 começaram a ser criados os cursos superiores nas duas províncias (CUNHA, 1980:34).

Em meados do século XVII, quando da interrupção da atividade educacional dos jesuítas no Brasil, era de 300 o número de estudantes no curso de filosofia de todos os colégios, um terço deles no colégio da Bahia (CUNHA, 1980:36).

O ensino que os jesuítas ministravam nestes cursos podia, portanto, conforme lembra ROMANELLI (1980:34), servir-se tão somente à ilustração de alguns espíritos ociosos que, sem serem diretamente destinados à administração da unidade produtiva, embora sustentados por ela, podiam dar-se ao luxo de se cultivarem. Evidentemente, a esse tipo de desocupados sociais, cujo destino não estava associado a uma atividade manual - então reservada aos catinos e, portanto, estigmatizada - ou mesmo profissional definida, só podia interessar uma educação cujo objetivo precípua fosse cultivar as "coisas do espírito", isto é, uma educação literária, humanista, capaz de dar brilho à inteligência. A esse tipo de indivíduos continha bem a educação jesuítica, porque não perturbava a estrutura vigente, subordinava-se aos imperativos do meio social, marchava paralelamente a ele. Sua marginalidade era a essência de que vivia e se alimentava".

A obra de catequese, que constituia em princípio o objetivo principal da Companhia de Jesus no Brasil, gradativamente, cedeu lugar à educação de elite. Foi com essa característica, ressalta ROMANELLI (1980:35), que ela se firmou durante o período em que seus membros estiveram presentes no Brasil e também com essa mesma característica que ela sobreviveu à própria expulsão dos jesuítas ocorrida no século XVIII. Dela estava excluída o povo e foi graças a ela que o Brasil tornou-se, por muito tempo, um país com características européias, com os olhos voltados para fora, impregnado de uma cultura intelectual transplantada. A educação ministrada pelos jesuítas transformou-se em educação de classe, com as características que tão bem distinguem a aristocracia rural brasileira, que atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano sem sofrer, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Com a expulsão dos padres jesuítas em 1759, ocorreram transformações no projeto educacional, dando lugar a novos currículos e a novos métodos de ensino. É o período do Marquês de Pombal, cuja linha de pensamento estava estreitamente vinculada ao enciclopedismo, declaradamente anticlerical, contrário portanto, à filosofia jesuítica.

Inicia-se, assim, o período pombalino, cuja política consistia num conjunto de medidas que visavam a criação de condições para que ocorresse em Portugal a industrialização que se fazia presente na Inglaterra, no sentido de superar a subordinação econômica vigente.

A política pombalina voltou-se predominantemente ao setor econômico, substituindo as ideologias de uma sociedade feudal para uma sociedade essencialmente capitalista.

No campo educacional as repercussões da política de Pombal foram de significativa importância. A expulsão dos jesuítas provocou a desarticulação de todo o sistema educacional da colônia.

CUNHA (1980:51), ao analisar esse período, lembra que: "quando o decreto do Marquês de Pombal dispensou os padres da Companhia de Jesus, expulsando-os da colônia e confiscando-lhes os bens, fecharam-se de um momento para outro os seus colégios, de que não ficaram senão os edifícios, e se desconjunturou, desmoronando-se completamente o aparelho da educação, montado e dirigido pelos jesuítas no território brasileiro".

No que se refere ao ensino superior, o fechamento dos colégios jesuítas, provocou a abertura de aulas de maté-

rias isoladas e a criação de cursos superiores no Rio de Janeiro e Olinda. Dessa forma, a uniformidade de ação pedagógica, a transmissão de um nível de ensino para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino, e pela primeira vez o Estado assumiu os encargos da educação.

A partir de 1808 um novo período marca o ensino superior brasileiro. Com a transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil, emergiu a necessidade de se modificar o ensino superior herdado da colônia e se fundar um grau de ensino com características distintas do anterior.

Com D. João VI, não apenas nascia uma nova proposta de ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar na independência política do país. No entanto, para ROMANELLI (1980:38), o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. A preocupação exclusiva com a criação do ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis de ensino demonstram claramente esse objetivo, acentuando-se uma tradição que vinha da colônia, qual seja, a da educação aristocrática. Ao mesmo tempo lançaram-se as bases para uma revolução cultural que, embora lenta, culminou de certa forma na introdução de hábitos de pensamento e ação que vigoraram na

Europa no século XIX e compuseram a ideologia da burguesia brasileira em ascensão, no final do século. A política econômica do período procurou fomentar o comércio, a agricultura e a indústria. Foram abolidas as restrições à manufaturas e ao comércio e a importação de insumos industriais ficou isenta de direitos alfandegários, assim como os manufaturados exportados. A metalurgia sofreu considerável impulso, pela construção de usinas em São Paulo e Minas Gerais. Em 1809 foi criado também o Banco do Brasil e em 1819 o Laboratório Químico para apoiar a agricultura, a indústria e a farmácia na análise de insumos e produtos (CUNHA, 1980:68).

Essas mudanças todas alteraram o panorama cultural do Brasil colônia atingindo conseqüentemente o setor educacional.

Assim, a importância assumida pela educação de letrados durante o período monárquico, estava diretamente ligada à necessidade de o país ter de preencher o quadro geral da administração e da política. O ensino, representado sobretudo pelas novas faculdades de direito, criadas na década de 1820 - uma em São Paulo e outra em Recife, ambas em 1827 - passou a desempenhar o papel de fornecedor do pessoal qualificado para essas funções. Apesar da existência de cursos de medicina, engenharia e artes, que as antecederam, as faculdades de direito lograram uma supremacia na formação dos quadros superiores do império (ROMANELLI, 1980:39).

O ensino superior, reestruturado a partir de 1808 e completado no primeiro reinado foi estruturado em estabelecimentos isolados, aparecendo, entretanto, já nesta época, inúmeras tentativas para reuni-los em universidades.

Mesmo não vingando a idéia de criação da universidade, o ensino superior foi sendo implantado sob o forma de cadeiras e de aulas. Em 1808 foram criadas as cadeiras de anatomia e cirurgia no Rio de Janeiro e na Bahia. Essas cadeiras constituíram-se no embrião das faculdades de medicina e de farmácia criadas posteriormente. Em 1832, as academias de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, foram transformadas em faculdades abrangendo os cursos médico, cirúrgico, farmácia e obstetrícia (CUNHA, 1980:63).

O ensino da engenharia, como em outros países, surgiu da diferenciação do ensino militar. Somente em 1874 o ensino nessa área passou a ser realizado em estabelecimento não militar e voltado para objetivos igualmente não militares. A Escola Central criada em 1858, originária da Escola Militar possuía dois cursos: o de engenharia civil e o de engenharia geográfica. Em 1874 a Escola Central passou a ser administrada pelo Ministério do Império com o nome de Escola Politécnica, destinada ao ensino da engenharia civil. Um ano mais tarde foi criada a escola de Minas de Ouro Preto que passou a oferecer um curso de estudos mineralógicos (CUNHA, 1980:95).

No campo da agronomia, os primeiros cursos surgiram ainda no período colonial mediante o desdobramento do jardim botânico. Em 1808 foi criado, na fazenda da Lagoa Rodrigo de Freitas, no Rio de Janeiro, o horto real, depois jardim botânico. Os jardins botânicos, além de estações experimentais, foram transformados em escolas de agricultura. Em 1812 foi criado o curso de agricultura da Bahia, com a finalidade de servir agricultores e lavradores. Ainda neste período duas outras escolas superiores de agronomia foram criadas: outra na Bahia em 1875 e uma no Rio Grande do Sul em 1883. Estas duas escolas foram, mais tarde, base para a organização das universidades federais rurais (CUNHA, 1980:104).

Completando o quadro geral do ensino superior de 1808 até a primeira república outros cursos superiores ainda foram criados conforme lembra CUNHA (1980:104). Em 1816 foi criada a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios que não chegou a funcionar. Em 1820, foi recriada com o nome de Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil. A partir de 1820, passou a denominar-se Academia de Belas Artes. Outros cursos foram implantados na área de Economia Política, Matemática, História, Desenho, Química e Música.

O processo evolutivo do ensino superior prossegue com a Proclamação da República.

A última década do século XIX e os primeiros anos

do século XX definem esse período como sendo de máxima prosperidade da economia da borracha. A exportação atingiu volume máximo em 1912, sendo que após, foi decaindo rapidamente em função da concorrência da borracha asiática, colhida de seringueiras artificiais, razão do seu custo mais baixo. Assim, os países industrializados compravam cada vez menos borracha brasileira e seu preço declinava aceleradamente, chegando-se à crise dessa economia extrativa com os anos 20 (CUNHA, 1980:140).

A cafeicultura passa a ser, então, o núcleo da economia brasileira, criando condições para o desenvolvimento da produção manufatureira.

Nessa fase, conforme salienta FREITAG (1980:49); "o fortalecimento das instituições da sociedade política decorria, por sua vez, da importância que os aparelhos jurídico e repressivo do Estado adquiriam como mediadores do processo econômico. Este se limitava, para a fase em questão, praticamente à produção do café para o mercado internacional. Por isso, a atuação do Estado vai se dar praticamente entre este mercado e os interesses dos cafeicultores paulistas. Era o Estado que analisava os investimentos no setor ferroviário, contratava os empréstimos para a expansão da produção cafeeira nos países de economia hegemônica e incentivava (financiando-a parcialmente) a imigração da força de trabalho necessária, em decorrência da expansão das lavouras".

Foi, finalmente, este Estado quem se encarregou da

socialização das perdas, durante a crise de superprodução cafeeira no início da década de 20. O Estado passou a comprar o produto excedente com o auxílio de créditos adquiridos no exterior, dentro de sua política de valorização (FURTADO, 1961: 218).

Sob esse quadro econômico-político marcado pela crise das classes latifundiárias, transformações significativas ocorrem no ensino superior. Especialmente nas primeiras décadas da República o acesso a esse nível de ensino é facilitado em consequência das mudanças ocorridas nas condições de admissão e da multiplicação das faculdades.

Essas mudanças e essa multiplicação foram determinadas, conforme salienta CUNHA (1980:150), por dois fatores relativamente independentes "um fator foi o aumento da procura de ensino superior motivado pelas transformações econômicas e institucionais que marcavam a época. Outro fator, de caráter ideológico, foi a luta de liberais e particulares pelo 'ensino livre', e destes últimos contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares".

Em 1891 foi redigida a primeira Constituição da República. No mesmo ano foi decretada a segunda Constituição que alterou alguns aspectos da primeira. O artigo 34 da Constituição dizia ser de competência exclusiva do Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior da capital federal.

O Congresso Nacional poderia criar, mas não privatamente, instituições de ensino superior nos estados. Dessa forma, fora da capital do país, tanto o Congresso Nacional quanto as Assembléias Legislativas estaduais poderiam criar escolas de nível superior (CUNHA, 1980:151).

No período da primeira república, várias reformas foram levadas a efeito, sendo a primeira delas a de Benjamin Constant, a mais ampla, não chegando a ser posta em prática, a não ser em alguns aspectos. Os estabelecimentos de ensino superior se multiplicaram e nem todos pertenciam à esfera estadual ou federal. Segundo CUNHA (1980:151), os governos estaduais abriram escolas bem como pessoas e entidades particulares.

Largamente influenciada pelo pensamento positivista faltava para a execução da reforma de Benjamin Constant, além de uma infra-estrutura institucional, que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas idéias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da mentalidade aristocrática rural. Para ROMANELLI (1980:42), "se a reforma de Benjamin Constant teve o mérito de romper com a antiga tradição do ensino humanístico, não teve, porém o cuidado de pensar a educação a partir de uma dada realidade, pecando, portanto, pela base e sofrendo dos males de que vão padecer quase todas as reformas

educacionais que se tentou implantar no Brasil".

No período compreendido entre a reforma de Benjamin Constant em 1891 até 1910, foram criadas no Brasil 27 escolas de nível superior, sendo 9 de medicina, obstetrícia, odontologia e farmácia, 8 de direito, 4 de engenharia, 3 de economia e 3 de agronomia (CUNHA, 1980:157).

Em 1911, outra reforma é levada a efeito, cujo período marca a multiplicação de escolas superiores e a modificação das condições de ingresso nesse nível de ensino. Trata-se da reforma Rivadávia Corrêa que, dentre outros aspectos, institui os exames de admissão para ingresso nas escolas superiores e criou a figura do livre-docente, inspirada no regime universitário alemão.

Segundo CUNHA (1980:165), durante a vigência da lei orgânica de Rivadávia Corrêa, foram criadas 9 escolas, seis das quais na área de medicina, odontologia e farmácia, uma de direito, uma de engenharia e uma de agronomia.

Em 1915 outro fato marca a evolução do ensino superior. É promulgado o Decreto 11.530 que reorganiza o ensino secundário e superior em todo o país. O Decreto refere-se à chamada reforma Carlos Maximiliano.

Com essa reforma nasceu a figura do professor catedrático, conferindo cargo vitalício aqueles que o exercessem.

Dez anos após a reforma Carlos Maximiliano outra ainda foi realizada no período da Primeira República. Trata-

se da reforma Rocha Vaz que objetivava o reforço do controle do Estado, particularmente do governo federal, sobre o aparelho escolar, numa tentativa de estabelecer o controle ideológico das crises políticas e sociais que caracterizaram a revolução de 30, pondo fim ao regime vigente.

Enquanto a reforma Carlos Maximiliano permitia frequência livre às aulas, a reforma Rocha Vaz, determinou a obrigatoriedade de frequência.

A reforma Rocha Vaz, conforme salienta CUNHA(1980: 171), "veio completar a trajetória de contensão do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior intensificado desde fins do Império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão), em 1910; aperfeiçoado pela exigência de certificado de conclusão do ensino secundário, em 1915, e burilado pela limitação de vagas e introdução do critério classificatório, em 1925".

Surgem, igualmente nesse período, as universidades passageiras no Amazonas, São Paulo e Paraná.

A primeira delas foi a Universidade de Manaus, criada em 1909, no auge do ciclo da borracha. No entanto, o fim da prosperidade gerada pelo ciclo da borracha levou a Universidade de Manaus à crise, certamente pela falta de alunos e subsídios estatais. Em 1926 a Universidade de Manaus se dis-

solve, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados de ensino: a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, sendo esta última a única que vingou, havendo sido incorporada mais tarde à Universidade do Amazonas (CUNHA, 1980:179).

Em 1911 é criada a Universidade de São Paulo, inaugurada solenemente em 1912. Provavelmente seu tempo de existência não foi além de 1917, sendo dissolvida na sua totalidade. A Universidade de São Paulo que a sucedeu, só foi iniciada em 1934 (CUNHA, 1980:180).

Em 1912 foi instalada a Universidade do Paraná que não sobreviveu à reforma Carlos Maximiliano. Em 1946 as faculdades isoladas de direito, engenharia, medicina e filosofia vieram a compor a Universidade do Paraná, federalizada em 1950 (CUNHA, 1980:185).

Dentre as instituições de ensino superior a que vingou realmente com o nome de Universidade, foi a do Rio de Janeiro, criada em 1920, depois de inúmeras tentativas. Em 1927 foi criada a Universidade de Minas Gerais através da justaposição das faculdades de engenharia, direito, medicina, odontologia e farmácia já existentes em Belo Horizonte. Seguem-se, posteriormente, a organização da Universidade do Rio Grande do Sul, surgida através de uma única unidade, a Escola de Engenharia (CUNHA, 1980:190).

CUNHA (1980:203) afirma que "todas as propostas surgidas nesse período a respeito da organização do ensino no Brasil, no sentido da criação de Universidades, de verdadeiras Universidades, não reproduzindo a caricatura existente no Rio de Janeiro, desde 1920, constituíram um conjunto complexo e contraditório. A revolução de 1930 criou condições para a diferenciação desse conjunto".

Neste período o modelo de substituição das importações decorrentes da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929, leva a baixa do preço do café, fazendo com que os capitais de investimentos se deslocassem para outros setores produtivos.

A ausência de divisas impôs, dessa forma, a restrição da importação de bens de consumo, fatores estes que contribuíram para o fortalecimento da produção industrial no Brasil, primeiramente concentrada na produção dos bens de consumo anteriormente importados.

Segundo FREITAG (1980:50), "essa substituição das importações, além de produzir uma diversificação da produção, relativizou o poder econômico dos cafeicultores e fortaleceu outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial. Essas mudanças provocaram uma reestruturação global do poder estatal, tanto na instância da sociedade política como da sociedade civil".

Os latifundiários cafeicultores passam então a dividir o poder com a nova classe burguesa emergente. Em conseqüência dessa nova situação é implantado o Estado Novo e pela primeira vez se fala na criação específica de um Ministério de Educação e Saúde voltado à realização de mudanças substan — ciais na educação incluindo a estruturação de uma universida — de.

A partir de 1931, conforme esclarese CUNHA (1980: 208), emergem duas correntes que se destacaram nitidamente, a liberal e a autoritária, cada uma empreendendo medidas no sentido de implementar o seu projeto de Universidade.

A política educacional liberal, segundo CUNHA (1980: 210), teve seu início já na Primeira República com Fernando de Azevedo através de uma pesquisa realizada para "O Estado de São Paulo" e seguida pela reforma de ensino no Distrito Fe — deral. O movimento liberal, conforme os interesses sociais e pedagógicos das oligarquias, a partir de 1932 começou a ce — der lugar a um liberalismo igualitário, convergente com os interesses das classes trabalhadoras e das camadas médias. A política educacional autoritária originou-se nos anos 20 em decorrência das medidas tomadas neste período, com o fim de impedir contestações à ordem social pelos trabalhadores e por setores da burocracia do Estado, (especialmente os tenentes), foram utilizados mais tarde pelo Estado Novo que estes últimos ajudaram a construir.

No período da política educacional autoritária, CUNHA (1980:205) destaca ainda a criação do primeiro Conselho Nacional de Estudantes, denominado posteriormente de União Nacional de Estudantes. Nesta época, é igualmente elaborado o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras por Francisco Campos.

No período compreendido entre 1930 e 1945, eram cinco as universidades existentes no Brasil. A Universidade do Rio de Janeiro que a partir de 1937 passou a denominar-se Universidade do Brasil. A Escola de Engenharia de Porto Alegre, denominada Universidade Técnica do Rio Grande do Sul em 1932 e, a partir de 1934, Universidade de Porto Alegre. Em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1940 na cidade do Rio de Janeiro, as Faculdades Católicas, que deram origem mais tarde à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935, teve vida curta, sendo em 1939 absorvida pela Universidade do Brasil. Saliencia CUNHA (1980:206) que, em 1932, já havia 21 mil estudantes nas escolas superiores do país, chegando a 27 mil em 1945.

Inicia, assim, um novo momento no panorama da educação. Conforme esclarece ROMANELLI (1980:171), baseado na doutrina elaborada pela constituição de 1946, o ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma ge-

ral da educação brasileira. Em 1948 esse projeto dava entrada na Câmara Federal, iniciando-se então, um dos períodos mais fecundos da luta ideológica em torno dos problemas da educação, embasada ainda pelos acontecimentos da década de 1920.

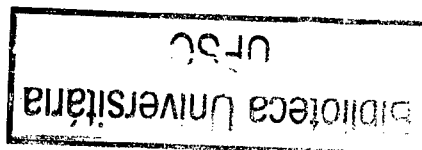
A comissão encarregada de realizar estudos e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação nacional foi organizada em três sub comissões sendo uma do ensino primário, uma do ensino médio e outra do ensino superior.

Após a elaboração, o anteprojeto foi encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948. Iniciou, então, uma longa marcha que iria resultar posteriormente na Lei 4.024, votada somente em dezembro de 1961.

Os debates em torno da reforma do ensino apresentam dois períodos distintos: o primeiro, que vai de 1948, quando foi apresentado o anteprojeto, até 1958; o segundo, inicia-se nesta data, e vai até 1961 com a votação da lei propriamente dita.

A fase que vai de 45 até os anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações.

O capital estrangeiro, neste período, não é considerado inimigo do projeto nacional - desenvolvimentista uma vez que a sua penetração não parecia ter nenhum sentido desnacio-



nalizante, mas simplesmente o de abertura de novas fontes de investimentos substitutivo.

Com o término dessa fase as classes médias, profissionais liberais, forças armadas, pauperizadas pela inflação, sentem-se excluídas dos processos decisórios do Estado Populista, que não mais representava os seus interesses, parece encaminhar-se para rumos de crescente radicalização. O capital estrangeiro sente no modelo político vigente (democracia liberal mais ou menos clássica, que permite uma crescente participação das massas) uma barreira ao seu projeto de expansão e de gradual absorção do mercado interno, com o mínimo de freios institucionais ou de interferências reinvidicatórias alheias à racionalidade das decisões econômicas (FREITAG, 1980:55).

No fim desse período começa a delinear-se uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados até certo ponto pelo Estado e por alguns intelectuais de classe média, e de outro, um grupo que compreendia grande parcela da classe média da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias.

Observa-se, aqui, a existência de uma tendência populista e uma anti-populista. Os reflexos dessa ambivalência dos grupos do poder atingem a política educacional cujas discussões se reduzem praticamente em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O período pós - 64 caracteriza-se pela reorganização da produção industrial, pela utilização de novas técnicas de produção, assegurando-se ao mesmo tempo a produção interna dos setores dinâmicos da economia moderna: a indústria química, eletrônica e automobilística. O aumento da produtividade é assegurado agora pela introdução de tecnologia moderna e "Know-how" desenvolvido nas metrópoles e pelo excedente estrutural de força de trabalho que permite manter os salários mais baixos. Tais condições reforçam os laços de dependência. A transferência de filiais multinacionais para o Brasil necessitava de um mercado interno suficientemente elástico para absorver os bens produzidos. Portanto, havia necessidade de garantir o crescimento do poder de compra dos consumidores. Essa necessidade se chocava com o congelamento dos salários do trabalhador que torna atraente para as multinacionais a produção do país, assegurando uma taxa de maior lucro que em suas metrópoles, onde os salários oscilavam constantemente em vista das reivindicações da classe operária organizada (FREITAG, 1980:75).

A nova situação econômica exige, dessa forma, a reorganização da sociedade no sentido de atender os interesses das multinacionais.

É nesse momento que "as forças armadas, como corporação tecnoburocrática, ocupam o Estado para servir a interesses que crêem ser os da nação. Os setores políticos tradicio

nais (ou seja, as massas populares e os intelectuais progressistas da burguesia nacional) - expressão no seio do Estado, da dominação de classe do período populista - desenvolvimentos - são aniquilados e se busca transformar a influência militar permanente como condição necessária para o desenvolvimento e a segurança nacional" (CARDOSO e FALETO, 1971:149-50).

A política educacional do período começa a ser reestruturada para atender os interesses da nova ordem econômica, política e social.

No setor educacional o período 64/68 caracteriza-se, pela crise da educação brasileira, marcada, de um lado, pela crescente demanda de pessoal por parte do sistema econômico, e, de outro, pela crescente oferta de trabalho por parte das camadas médias, que viam nas hierarquias ocupacionais das empresas, a única forma de manter ou conquistar "status". Assim sendo, a educação passou a ser encarada como único caminho disponível para as classes médias no sentido de conquistar postos e, igualmente para as empresas, no sentido de preencher seus quadros.

O setor educacional recebeu pressões de duas ordens, ou seja, uma proveniente da demanda efetiva de educação e outra, da demanda do sistema econômico para a formação de recursos humanos.

A política educacional adotada após 1964 procura, a princípio, atender as exigências quantitativas da demanda

social da educação. Essa ação, no entanto, traz resultados ineficientes, uma vez que a crise econômica da década de 60 exigiu, por parte do novo regime, a adoção de uma política econômica de contenção. A preocupação do Governo neste momento estava voltada em capitalizar e acumular para posteriormente investir. A expansão do ensino, segundo as exigências da demanda social de educação, poderia comprometer em parte a política econômica do governo. Por esse motivo, a expansão ocorreu em limites estreitos e, por não acompanhar o ritmo de crescimento da demanda, acabou por agravar a crise do setor educacional. Este já não respondia mais nem às exigências do sistema econômico, nem às da demanda educacional. Apesar da oferta ter crescido, esta permaneceu ainda aquém da demanda. Essa defasagem originou o acúmulo insustentável dos excedentes, candidatos ao ensino superior que, embora aprovados nos exames vestibulares, não conseguiram classificação para ingressar nesse nível de ensino.

ROMANELLI (1980:207) evidencia que "enquanto de 1960 a 1964, a percentagem de inscritos aos exames vestibulares crescia em 50%, o número de vagas oferecidas crescia praticamente 64%, num saldo, portanto, positivo de crescimento destas em relação àquelas. Todavia, a situação não só inverteu no período seguinte, como se agravou profundamente, pois, a um crescimento de demanda de 120%, respondeu a oferta, com um crescimento de apenas 52%, percentagem esta que represen-

tou um decréscimo de 11,14% no ritmo da oferta em relação ao período anterior".

A expansão do ensino não deixou, no entanto, de existir, processando-se apenas em ritmo mais lento. Houve neste período a contestação dos próprios docentes pela impossibilidade de se efetuar um trabalho normal dentro de salas superlotadas e desprovidas de recursos.

Para fazer frente à crise existente, o governo se dispôs a tomar medidas que visavam soluções a curto e a longo prazo. Ocorre aqui a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e a Agency for International Development (AID), para prestar assistência técnica e cooperação financeira à organização do sistema educacional brasileiro. Este período caracteriza-se pelos chamados "Acordos MEC - USAID".

A ação dos acordos MEC - USAID, atingiu todo o sistema educacional, abrangendo conforme salienta ROMANELLI (1980:213);

- a) Níveis: primário, médio e superior.
- b) Ramos: acadêmico e profissional.
- c) Funcionamento:
 - 1. reestruturação administrativa
 - 2. planejamento
 - 3. treinamento de pessoal docente e técnico.
- d) Controle do conteúdo geral do ensino através do controle, publicação e distribuição de livros

técnicos e didáticos.

Outra medida tomada pelo governo foi a criação de comissões, destacando-se dentre estas, a Comissão Meira Mattos, com o objetivo de fazer um levantamento geral da crise e intervir nas Universidades.

Em prosseguimento aos estudos sobre a realidade educacional, foi criado também o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, ao qual o governo atribuiu a missão de "estudar a Universidade Brasileira", visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país.

Os objetivos que o Grupo de trabalho traçou para a reforma, conforme salienta ROMANELLI (1980:222), podem assim ser evidenciados:

"1... conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional que tem por consequência o aumento da produtividade dos sistemas econômicos. (...)"

"2... Elevar a universidade ao plano de racionalidade crítica e criadora, tornando-se a instância de reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento".

Os objetivos propostos pela Reforma Universitária revelam claramente a preocupação do governo na formação de recursos humanos para garantir o desenvolvimento da nação. A

educação superior não é entendida como formadora de consciência crítica, mas como instância geradora das condições do desenvolvimento.

O Grupo de Trabalho propôs igualmente a fixação de uma política para implantação da pós-graduação, segundo as condições já existentes no país, buscando-se também o aprofundamento do conhecimento que os cursos de graduação já não estavam em condições de proporcionar.

No que se refere à expansão do ensino superior, ROMANELLI (1980:224) diz que a proposição do Grupo de Trabalho foi de que essa expansão obedecesse a uma política de expansão do ensino, sem se descuidar das prioridades que deveriam ser estabelecidas, especialmente quanto à educação de 1º e 2º graus. Em relação ao ensino superior propôs ainda que fossem estabelecidas metas mínimas, considerando-se o crescimento da demanda e as condições do mercado de trabalho. Quanto a essas metas, algumas providências foram sugeridas pelo Grupo, tais como:

- a) evitar a continuação do problema dos excedentes e concentrar o aumento das vagas em carreiras prioritárias para o desenvolvimento econômico;
- b) corrigir o descompasso entre a composição da oferta e a composição da demanda de vagas, controlando a expansão das áreas já atendidas;
- c) corrigir as distorções do ensino médio que le-

vam técnicos desse nível a procurar formação superior, agravando o problema da demanda;

- d) acompanhar a evolução do mercado de trabalho para eliminar os obstáculos à absorção dos diplomados...

Para a execução dessa expansão foram sugeridas medidas práticas que constavam de:

- a) criação de um esquema destinado a evitar, em 1969, o problema dos excedentes;
- b) criação de um programa de incentivos à implementação do tempo integral e dedicação exclusiva para o magistério;
- c) implementação da Operação-Produtividade, para melhor aproveitamento do espaço ocioso, e estabelecer critérios para a expansão da capacidade das escolas;
- d) criação de mecanismos de financiamento da Educação.

Os estudos efetuados pelo Grupo de Trabalho, aliados ao Relatório Meira Matos e ainda, as vigas mestras dos acordos MEC - USAID, delinearão a política educacional que se concretizou na reforma geral do ensino, através da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguido de ou-

tros decretos que a regulamentaram.

O estudo dessa legislação será aprofundado no ítem a seguir, onde enfatizar-se-ã aspectos referentes à estrutura e organização do ensino superior brasileiro, antes e após a Reforma Universitária.

Outro aspecto que marca a evolução do ensino superior no Brasil é a utilização do planejamento educacional que passa a fazer parte da política global de planejamento.

O primeiro documento refere-se ao Plano Decenal de 1967 - 1976, onde aparece a conceituação econômica de educação.

"A educação brasileira precisa ... levar à consolidação da estrutura do capital humano no país para acelerar o processo de desenvolvimento econômico" (PLANO DECENAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, 1979:30).

O enfoque econômico é justificado para permitir a obtenção de dados destinados ao planejamento geral e à formação de projetos globais.

Quanto ao ensino superior o plano prevê a formação de profissionais em ciências médicas e treinamento do magistério primário.

Ao Plano Decenal, segue-se o I Plano Setorial de Educação e Cultura para o período 1972 - 1974.

Este plano destaca a contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento nacional e preocupa-se direta-

mente com a implantação da reforma universitária. A prioridade dada à reforma universitária vem, por um lado, completar a política educacional refletida na legislação: superar a crise universitária e controlar a classe estudantil; por outro, revela a preocupação com a qualificação da força de trabalho para os altos escalões (implantação dos cursos de pós-graduação) (FREITAG, 1980:102).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura elaborado para o quinquênio 1975 - 1979 retoma os princípios básicos do anterior ao expressar que "na fase presente de nossa revolução social, a educação brasileira há de concorrer para o objetivo comum que é o projeto de desenvolvimento nacional e, possibilitado por este, o projeto humano pessoal de cada indivíduo" (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, 1974:8).

Entre seus objetivos destacam-se a necessidade de expandir a oferta de vagas no ensino médio e superior, capacitar recursos humanos, no sentido de garantir a melhoria da produtividade do ensino, pela oferta de cursos e outros mecanismos de aperfeiçoamento nos três níveis de ensino, reformular os currículos nos três níveis de ensino, implantar e expandir os "campi" universitários.

Neste plano, uma percentagem substancial de projetos se destina à melhoria do ensino superior.

Para FREITAG (1980:103), "a tendência do planejamento educacional de privilegiar o ensino superior, negligên-

ciando relativamente os outros dois níveis de ensino, tem que ser vista no contexto da especificidade de nossa economia, dotada de um pequeno núcleo altamente produtivo, que funciona à base de uma tecnologia sofisticada importada do exterior e produz bens de consumo duráveis para uma minoria. Este setor da economia requer recursos humanos devidamente especializados, mas em pequenas quantidades, devido a sua alta densidade tecnológica. As universidades deverão ser as fábricas desse produto refinado".

No quadro do planejamento educacional é elaborado, em 1975, o Plano Nacional de Pós-Graduação. Este plano está inserido no II PND e no correspondente Plano Setorial de Educação bem como no Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. As hipóteses de trabalho mencionadas no plano se referem à necessidade da integração em todos os níveis de ensino e pesquisa e da tese de que o ensino superior é um setor de formação de recursos humanos para os demais níveis de ensino e para a sociedade; os cursos de pós-graduação no sentido estrito, mestrado e doutorado, devem ser regularmente dirigidos para a formação de recursos humanos para o próprio ensino superior (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO-1975: 7).

As funções da pós-graduação são definidas nos seguintes termos:

"Formar professores para o magistério universitário -

rio, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação de sua qualidade; formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a formação de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas" (PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975:17).

Observa-se aqui, que o planejamento educacional, regido pela lei da oferta e da procura, está efetivamente procurando ajustar a formação de mão-de-obra aos ciclos e às crises da economia brasileira. Sua proposta está voltada ao ajustamento de meios e fins, isto é, "utilizar de forma mais racional possível os recursos materiais e pessoais disponíveis para obter não só um número suficiente de futuros profissionais, mas também elementos qualitativamente diferenciados em graus e em grupos de atividades" (FREITAG, 1980;105).

O planejamento educacional compreende, ainda, o II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos elaborado para o quinquênio 1980/1985.

A educação, neste plano, é considerada na ótica da política social, como forma de colaborar na redução das desigualdades sociais, voltando-se preferencialmente para a população de baixa renda. A educação deve ser "parceira do esforço de redistribuição dos benefícios do crescimento econômico, bem como fomentadora da participação política, para que se

obtenha uma sociedade democrática, na qual o acesso às oportunidades não seja função da posse econômica ou de força de grupos dominantes. Educação é direito fundamental e basicamente mobilizadora, encontrando, especialmente, na sua dimensão cultural, o espaço adequado para a conquista da liberdade, da criatividade e da cidadania" (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, 1980:14).

Quanto à educação superior o plano enfatiza o compromisso da universidade em assumir sua vocação social e regional e esclarece que, "além da participação decisiva nos programas próprios ou do governo, bem como da influência sobre o crescimento econômico em termos tecnológicos, é mister garantir que a geração da ciência e da tecnologia se comprove engajada com a formação de uma sociedade menos desigual e mais auto-sustentada. Igualmente, a pesquisa educacional, reconhecida como instrumento essencial para a adequada intervenção na realidade, deve ser incrementada sobretudo no direcionamento de soluções para os principais desafios da educação no Brasil" (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, 1980:18).

Embora no contexto geral do discurso o plano atribui à educação uma visão mais crítica e reflexiva, o aspecto econômico ainda se faz presente, pois, "a universidade é vista como instituição estratégica na oferta de programas de capacitação e formação de recursos humanos, de extensão e pes-

quisa, devendo associar-se em definitivo a este esforço" (PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS, 1980:31).

O estudo dos planos setoriais de educação e cultura serão analisados com maior profundidade no quarto capítulo do presente trabalho.

O item a seguir versará sobre a estrutura e funcionamento do ensino superior brasileiro.

2.2. ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Embora considerando-se as origens do ensino superior brasileiro ainda no período jesuítico, a primeira organização desse nível de ensino em universidade só aconteceu em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro. Esse fato ocorreu no Governo de Epitácio Pessoa, através do Decreto nº 14.343, de 07 de setembro de 1920. Essa primeira idéia de organização não passou, porém, da agregação de três escolas superiores existentes no Rio de Janeiro: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica.

A Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica eram públicas, mantidas pelo Governo Federal, enquanto que a de Direito era particular, funcionando sem o reconhecimento do Governo Federal (GARCIA, 1981:126).

Em 1915, o Decreto - Lei de Carlos Maximiliano esclarecia que era de competência do Governo Federal reunir em universidade a Escola de Engenharia, a de Medicina e uma das Faculdades livres de Direito. Grande polêmica foi gerada na época, uma vez que as Escolas de Direito formavam profissionais na área mais tradicional não desejando perder particularidades especiais para fundirem-se em nova instituição. Pode-se constatar que, desde 1808, o modelo de educação superior implantado no Brasil foi o da escola isolada, motivo pelo qual as três escolas mais tradicionais da cultura brasileira não estavam dispostas a perder suas características.

Ao comentar a influência da escola superior isolada em nosso país, Roberto SANTOS (1973:5) afirma que "a escola superior isolada, autosuficiente do ponto de vista didático, que oferece ao aluno os conhecimentos básicos necessários ao aprendizado das disciplinas profissionais, assim como o adestramento no uso das técnicas inerentes ao exercício da mesma profissão, criou entre nós raízes extremamente fortes e continua interferindo, até hoje, com a concretização plena da idéia de universidade".

Não obstante, a idéia plena de universidade significa muito mais do que um simples agregado de escolas isoladas.

As estruturas acadêmicas e administrativas das escolas isoladas continuaram a fazer o que já vinham fazendo,

sem qualquer ligação. A reitoria, órgão máximo da estrutura administrativa, representava o governo a nível de política educacional junto à instituição e buscava manter bom relacionamento com a Direção do Ensino Superior do Ministério da Educação, no sentido de conseguir verbas para manter suas atividades.

No que se refere à estrutura acadêmica e pedagógica, o modelo vigente continuou a ser seguido, com currículos estanques, não oportunizando uma experiência mais significativa aos alunos. A figura do professor catedrático destacava-se na estrutura da universidade, dele dependendo em grande parte a definição dos conteúdos bem como a forma de ministrá-los.

A experiência com a primeira universidade brasileira não correspondeu ao modelo de universidade que se esperava. Não tardaram as fortes críticas e reações sociais que emergiam sobre a realidade universitária. A ausência de estrutura e organização que caracterizavam a universidade da década de 20 é assim expressada por Florestan FERNANDES (1975: 51): "As sociedades regulam os dinamismos estruturais e históricos das instituições. A sociedade brasileira, desde o aparecimento das primeiras escolas superiores, privou-as de condições e valores essenciais para a sua organização, funcionamento e crescimento normais. Os modelos institucionais importados foram submetidos a um permanente processo de erosão, de esvaziamento e de utilização unilateral que acabou produzindo

do um tipo de escola superior ultra-deficiente e irrecuperável".

Inúmeras propostas a respeito da organização do ensino superior no Brasil surgiram, constituindo um complexo contraditório que, a partir de 1931, tomou novos rumos através da criação do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Assim sendo, em 11 de abril de 1931 foi promulgado o Decreto nº 19.851 que instituiu o regime Universitário no Brasil e se constituiu no Estatuto das Universidades Brasileiras, estabelecendo os padrões de organização do ensino superior em todo o país. O Estatuto das Universidades Brasileiras continha um modelo único de organização didático-administrativo do ensino superior, apesar da ressalva de admitir certas variações regionais, devendo estas ser julgadas pelo Ministério da Educação.

Quanto aos fins do ensino universitário, o Estatuto determinava em seu artigo 1º:

"O ensino universitário tem como finalidade elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar o exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior, concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamen-

to da humanidade".

Como se pode observar, a formulação de tão amplos objetivos, revela claramente uma visão distorcida da realidade educacional brasileira da época, bem como dos limites que qualquer instituição poderia comportar, especialmente a instituição escolar.

No que se refere à organização do ensino superior, o Estatuto estabelecia duas formas a saber: a universidade, como forma própria desse nível de ensino e o instituto isolado. A universidade poderia ser livre ou oficial. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo governo estadual. A universidade livre, por sua vez, seria aquela mantida por fundações ou associações particulares.

Quanto ao aspecto administrativo, conforme lembra CUNHA (1980:261), toda a universidade seria composta de institutos de ensino, devendo possuir pelo menos três dos seguintes: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras. Embora os institutos pudessem manter autonomia jurídica, eram dirigidos por uma administração central. A direção de cada instituto cabia a uma congregação, integrada de livres-docentes em exercício catedrático, e por um representante dos livres-docentes, por eles eleito. O conselho técnico-administrativo de cada instituto era composto por três ou seis catedráticos, escolhidos pelo Ministro da Educação, através de uma lista elaborada pela própria Congregação. O Dire-

tor do Instituto seria igualmente escolhido pelo Ministro, mediante uma lista de professores catedráticos elaborada pela Congregação e pelo Conselho Universitário.

A administração central da universidade seria composta do Reitor e do Conselho Universitário. Órgão Consultivo e Deliberativo, o Conselho Universitário, congregaria os Diretores de Instituto, dois representantes de cada Congregação, um representante eleito por todos os livres-docentes da universidade, um representante da Associação de Diplomados e o Presidente do Diretório Central dos Estudantes. A escolha do Reitor seria efetuada pelo Ministro da Educação mediante uma lista tríplice de professores do ensino superior, brasileiros natos, elaborado pelo Conselho Universitário. Este procedimento seria aplicado somente às universidades oficiais. As universidades livres teriam a liberdade para nomear o Reitor, tendo o Ministro da Educação, direito a veto (CUNHA, 1980: 261).

A organização do ensino superior previa também a Assembléia Universitária, composta de todos os professores da universidade, a qual se reuniria em sessão solene, anualmente, para tomar conhecimento das principais ocorrências da vida universitária, mediante exposição do Reitor.

O corpo docente seria constituído, em linhas gerais, de professores catedráticos, auxiliares de ensino e livres-docentes.

O acesso aos institutos de ensino superior continuaria sendo através de aprovação nos exames vestibulares, além da apresentação, pelos candidatos, de certificado de conclusão de curso secundário fundamental ou do complementar, prova de idoneidade moral e outras exigências.

Mesmo considerando a rigidez que permeava o Estatuto das Universidades Brasileiras, alguns aspectos de flexibilidade se verificavam em relação ao regime didático-administrativo. Esse aspecto é verificado junto aos mandatos universitários e cursos propedêuticos.

Era permitida às universidades a ampliação de sua capacidade didática através da realização de convênios com institutos e serviços técnicos ou científicos, oferecendo cursos reconhecidos pelos Conselhos Universitários. Tais institutos ou serviços teriam, assim, mandatos universitários para a formação de pessoal especializado, atribuídos efetivamente pela Universidade do Rio de Janeiro, Instituto Osvaldo Cruz, Museu Nacional e outras instituições (CUNHA, 1980:262).

O modelo de universidade concebido pelo Estatuto tornou-se mais uma medida da política educacional autoritária, divergindo da idéia de universidade pretendida pelos liberais, como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Para evidenciar essa política educacional autoritária algumas características do Estatuto podem ser citadas, tais como:

- a) O Estatuto previa um modelo único de Universidade, embora permitisse variações regionais através do julgamento do Ministério da Educação. A política educacional autoritária, segundo CUNHA (1980:263), "tinha especial predileção por concepções únicas, horror à pluralidade, associada à divergência, tida como principal inimiga da ordem".
- b) Outra característica do Estatuto, refere-se à restrita autonomia didática e administrativa da universidade. O processo de escolha dos reitores, diretores e membros do conselho técnico-administrativo de cada instituto por cooptação estendia o poder de influência do Estado até as primeiras instâncias da organização do ensino, incluindo-se também as universidades particulares.
- c) A organização da comunidade acadêmica seria pautada através de critérios corporativos, verificando-se de um lado a sociedade dos professores universitários e de outro os diretórios de estudantes. Aos professores de cada universidade permitia-se organizar uma sociedade, presidida pelo reitor, destinada à finalidade social e científica, como também servir de intermediária na política de "previdência e benemerência".

da universidade, incluindo-se aqui, a concessão de bolsas de estudo. Previa-se, ainda, um Diretório Nacional de Professores, constituído de dois representantes de cada uma das sociedades e um representante de cada uma das associações similares de institutos não incorporados à universidade. O corpo discente poderia organizar diretórios de estudantes, compostos de, pelo menos, nove membros. O objetivo dos diretórios estudantis seria o de "criar e desenvolver o espírito de classe, defender os interesses gerais dos estudantes e tornar agradável e educativo o convívio entre os membros do corpo discente". A coordenação dos diretórios de estudantes seria promovida pelo Diretório Central de Estudantes, composto de dois representantes de cada diretório do instituto. O Estatuto do Diretório Central de Estudantes, elaborado de acordo com o reitor da universidade, deveria ser aprovado pelo Conselho Universitário. Além de representar o corpo discente nesse Conselho, sua finalidade principal seria a de defender os interesses gerais da classe perante as autoridades superiores de ensino, como também, perante os poderes da República.

d) Outra característica do Estatuto refere-se à

concepção da universidade como centro repressor de ideologia, utilizando, para tal, a expansão universitária e o Museu Social, destinado este, a congregar elementos de informação, de pesquisa de propaganda, para o estudo e o ensino dos problemas econômicos, sociais e culturais de maior interesse para o país.

O Estatuto das Universidades Brasileiras, apesar de abranger as escolas superiores isoladas, ignorou o ensino na área comercial. Dessa forma, o Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931, veio organizar o ensino comercial em cursos médios e em curso superior. O ciclo médio, com duração variada de um a três anos, compreendia; curso técnico de secretariado, de guarda-livros, de administração de vendas, de atuário ou de perito-contador. Os alunos concluintes dos cursos de atuário ou de perito-contador, com duração de três anos, poderiam matricular-se no curso superior de administração e finanças, sem precisarem se submeter a exames vestibulares. Mais tarde, o Decreto nº 7.988, de 22 de setembro de 1945, extinguiu os cursos superiores de administração e finanças e o curso médio de atuário, criando os cursos superiores de ciências econômicas e de ciências contábeis atuárias, regidos pelo Estatuto, juntando-se igualmente o acesso através dos exames vestibulares.

Um dos primeiros efeitos da promulgação do Estatu

to das Universidades Brasileiras foi a Reforma da Universidade do Rio de Janeiro, concebida como modelo para as Universidades e Institutos equiparados.

O Decreto que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro recomendava a adoção do regime de tempo integral para todo o corpo docente, bem como a transferência das unidades componentes da Universidade para um Campus, denominando "Cidade Universitária".

Em 1934, a Constituição determinava a criação de um Conselho Nacional de Educação, cujas funções dentre outras, era a de elaborar um Plano Nacional de Educação, que após aprovação pelo Congresso, deveria orientar o trabalho do Ministério e das Secretarias Estaduais. Esse projeto, no que se refere ao ensino superior, apenas ratificou as determinações do Estatuto das Universidades Brasileiras.

Ainda referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras convém lembrar que a autonomia individual de cada escola, expressa nos artigos 8º e 9º, eliminou a possibilidade de uma estruturação mais orgânica da universidade, representando ao mesmo tempo, no âmbito universitário, a sobrevivência do espírito federalista, enfatizado pelas forças dominantes da Velha República.

Sobre esse aspecto ROMANELLI (1980:134) afirma que "foi essa sobrevivência que, acarretando a simples agregação ou soma de escolas auto-suficientes e independentes, impediu

a Universidade Brasileira, até nossos dias, de viver um verdadeiro regime universitário".

O artigo 8º do Estatuto chegou a prever a possibilidade de formação de universidades através da agregação de escolas das diferentes esferas administrativas: federal, estadual ou particular.

A dependência administrativa é outro aspecto evidenciado no Estatuto das Universidades Brasileiras. A contradição com a descentralização interna e a dependência administrativa-burocrática de cada escola em relação ao Ministério da Educação, denuncia uma tendência acentuada centralizadora. Os reflexos dessa ação centralizadora e descentralizadora acompanharam a evolução do sistema educacional até os dias atuais.

Quanto à estrutura acadêmica, o Estatuto das Universidades Brasileiras pouco se refere. Consagrava a prática de currículos rígidos e enciclopédicos, bem como a falta de liberdade dos alunos na elaboração de seus planos de estudo.

A ação direta do Estatuto voltou-se à determinação da forma estrutural da Universidade Brasileira e do projeto de ensino superior.

Após a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras em 1931, aumentou significativamente o número de instituições universitárias em todo o território nacional. O ensino superior passou a funcionar de forma mais estrutura-

da, ficando um longo período sem sofrer alterações substanciais. Em 1942 ocorre a Reforma Gustavo Capanema, tratando especificamente das reformas do ensino primário e secundário, deixando o ensino superior com a mesma estrutura preconizada em 1931.

Embora o ensino superior seguisse a orientação do Estatuto das Universidades Brasileiras, o país sofria alterações sociais profundas, cujos reflexos influiriam significativamente no setor educacional. Com a queda e novamente ascensão de Getúlio Vargas, os movimentos internos, a II Guerra Mundial e as conseqüências do período pós-guerra, o país estaria enfrentando novas situações sociais. Dessa forma, em 1947 é apresentado ao Congresso Nacional um novo projeto de lei que tinha por finalidade, reformar o ensino a nível global. O anteprojeto foi encaminhado em novembro de 1948 à Câmara Federal e, através de um longo período, foi discutido, engavetado, até que em 20 de dezembro de 1961, 13 anos, portanto, após a sua apresentação, foi aprovado, através da Lei nº 4.024 que fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que tanto o setor público quanto o particular tem o direito de ministrar o ensino no Brasil em todos os níveis (Art. 2). A gratuidade do ensino fixada na Constituição de 46 fica omissa na nova lei. Em casos claramente de-

finidos, o Estado se propõe a subvencionar as escolas particulares (Art. 95, § 1, c). Se dessa forma os setores privados viram assegurados os seus direitos a lei também reporta-se à equiparação dos cursos de nível médio e a flexibilidade de intercâmbio entre eles. Assim, a LDB reflete as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações da classe privilegiada brasileira. Apesar de ainda conter certos elementos populistas, a lei não deixa de apresentar um caráter elitista. Ao mesmo tempo que dissolve formalmente a dualidade anterior do ensino (cursos propedêuticos para as classes dominantes e profissionalizantes para as classes dominadas) pela equivalência e flexibilidade dos cursos de nível médio, cria nesse mesmo nível uma barreira quase intransponível, assegurando ao setor privado a continuidade do controle do mesmo (FREITAG, 1980:58).

Em relação ao ensino superior, a estrutura consagrada anteriormente foi mantida.

No entanto, a LDB vai atingir indiretamente a universidade, pois a exploração da educação como "negócio" levou o setor privado à criação de cursos que exigiam um mínimo de equipamento, pouca qualificação do professor, mas que tivessem grande procura. Assim, o setor privado infiltrou-se na área do ensino médio, nos cursos chamados profissionalizantes como o normal, contabilidade, comercial, etc., cursos estes de baixo nível e desenvolvidos predominantemente no período

noturno. Com isso, cresceu a motivação das classes menos favorecidas que utilizavam a escola como canal de mobilidade e ascensão. Como sua condição de classe não lhes permitia o acesso aos cursos diurnos eles se contentavam com os cursos profissionalizantes mais fracos que lhes conferia o diploma formal, requisito para ingressar no ensino superior. A equivalência dos cursos de nível médio era assegurada pela lei no seu artigo 51. O que a lei não assegurava, no entanto, era a chance de passar no vestibular, pois este, sendo administrado com maior rigor, só eram aprovados aqueles que de fato estivessem bem preparados.

Dessa maneira, somente aqueles que tinham feito cursos de bom nível poderiam ascender na sociedade através do setor educacional, direito este reservado às classes mais favorecidas.

A idéia de que a universidade era a reunião de escolas isoladas, ainda permaneceu com a LDB. Esse princípio não veio ao encontro da concepção dos defensores da universidade que desejavam uma instituição melhor articulada e estruturada.

Um dos pontos mais importantes com relação ao ensino superior trazidos pela Lei nº 4.024/61, foi certamente a criação do Conselho Federal de Educação, órgão deliberativo que viria a ocupar um espaço vital anos seguintes. Em decor-

rência do Conselho Federal de Educação, foram criados os Conselhos Estaduais de Educação, responsáveis pelas decisões educacionais na esfera estadual.

O Conselho Federal de Educação substituiu o Conselho Nacional de Educação instituído pela reforma Francisco Campos, em 1931.

As ações do Conselho Federal de Educação, no entanto, acabaram por distorcer a proposta do ensino superior, por autorizar a criação de cursos e escolas isoladas de maneira sem precedentes, marcando, dessa forma, a história da educação brasileira.

A década de sessenta apresenta profundas modificações em todos os setores da vida nacional. No setor político, a renúncia de Jânio Quadros e a derrubada de João Goulart caracteriza a entrada dos militares no governo e o período das leis de exceção. No setor educacional, a década de 60 já havia iniciado com a Lei nº 4.024, que trazia a idéia de aproximação da educação pré-universitária com o modelo norte-americano. Cresciam as insatisfações com relação a vários aspectos da estrutura universitária vigente na época. Mediante essa insatisfação, e tendo em vista as pressões crescentes, um conjunto de medidas foram tomadas no sentido de reformular o ensino universitário. O mesmo enfoque dado ao ensino pré-universitário é agora transferido para o nível superior, passando este a adotar também a proposta norte-americana.

Uma nova fase no cenário universitário inicia, assim, através dos Decretos-Leis nº 53, de 18 de novembro de 1966, e nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, pelos quais se determinava nova estrutura para as universidades federais, incorporando-lhes as inovações já introduzidas na Universidade de Brasília.

O Decreto-Lei nº 53, que fixa princípios e normas de organização para as universidades federais, estabelece em seu artigo 1º:

"As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes".

O decreto estabelece ainda normas e princípios para a organização das universidades, dentre as quais convém ressaltar:

I - Cada unidade universitária, faculdade, escola ou instituto será definida como órgão simultaneamente de ensino e pesquisa no seu campo de estudos.

II - O ensino e a pesquisa básicas, serão concentrados em unidades que formarão um sistema comum para toda a universidade.

III - O ensino e a pesquisa desenvolver-se-ão median

te a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos envolvidos em cada curso ou projeto de pesquisa.

V - As atividades previstas no item anterior serão supervisionadas por órgãos centrais para o ensino e a pesquisa, situados na administração superior das Universidades.

Outro instrumento da Reforma Universitária foi o Decreto-Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que amplia e define o conceito das áreas básicas, impõe o sistema departamental e reduz a autonomia da cátedra.

O artigo 2º do Decreto refere-se à constituição dos departamentos de ensino, e está assim redigido: "As unidades universitárias dividir-se-ão em sub-unidades denominadas departamentos, cujos chefes constituirão, na forma dos Estatutos e Regimentos, o Conselho Departamental a que se refere o art. 78 da Lei 4.024".

O Decreto estabelece ainda que o departamento será a menor fração da estrutura universitária, compreenderá disciplinas afins, congregará professores e pesquisadores para objetivos comuns de ensino e pesquisa.

A Reforma Universitária é consagrada com a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, com o Decreto-Lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, que reafirmam os princípios já adotados na legislação anterior e a estrutura já em implantação. A lei da reforma deveria propor medidas imediatas para

solução da crise universitária. Esta consistia no descontentamento dos alunos que pressionavam a universidade para o aumento do número de vagas e que viam nos mecanismos seletivos do vestibular uma forma utilizada pelos grupos do poder no sentido de reforçar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira. A racionalização das estruturas acadêmicas e a otimização de recursos constituíram-se nos instrumentos propostos pela lei para ampliar o número de vagas sem maiores investimentos. O ensino superior é explicado pelo próprio grupo da reforma como "um investimento direto, em vista de sua alta rentabilidade econômica e sua valorização dos recursos humanos" (REV. BRAS. DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS nº 111, 1968: 123).

Para FREITAG (1980:84), o texto da lei se movimentou em torno de dois princípios aparentemente contraditórios: "a racionalização das estruturas e dos recursos e a democratização do ensino. O aspecto tecnocrático dos economistas da educação e o liberal dos adeptos de um ideal de democracia se fundem na nova lei para atingir um único objetivo: diminuir a pressão sobre a universidade, absorvendo o máximo dos candidatos ao vestibular (democratização) e discipliná-los posteriormente, alegando medidas de racionalização dos recursos".

Quanto à organização, define que o ensino superior seja ministrado preferencialmente em universidades e só ex-

cepcionalmente em estabelecimentos isolados. O Conselho Federal de Educação assume a responsabilidade de estudar e fixar os Distritos Geo-Educacionais para a aglutinação, em Universidades ou Federação de Escolas, dos estabelecimentos isolados de ensino superior já existentes.

Essa política de aglutinação refere-se à política de concentração de esforços e recursos humanos e materiais buscando-se obter maior economia de aplicação de recursos e maior produtividade.

Ainda no que se refere à organização, o artigo 11 da mesma Lei, determina que as universidades deverão organizar-se com as seguintes características:

- a) unidade de patrimônio e administração;
- b) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas;
- c) unidade de funções de ensino e pesquisa, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes;
- d) racionalidade de organização, com plena utilização dos recursos materiais e humanos;
- e) universalidade de campo, pelo cultivo das áreas fundamentais dos conhecimentos humanos, estudados em si mesmos ou em razão de anteriores aplicações e de uma ou mais áreas técnico-profissionais;

f) flexibilidade de métodos e critérios, com vistas às diferenças individuais dos alunos, às peculiaridades regionais e às possibilidades de combinação dos conhecimentos para novos cursos e programas de pesquisa".

No aspecto administrativo, além do Reitor, que responde pelo executivo da universidade, a administração passa a ser exercida pelo Conselho Universitário, Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão e pelo Conselho de Curadores, competindo a este último a fiscalização econômica-financeira da universidade. Além desses aspectos, outras mudanças estruturais foram introduzidas pela Reforma Universitária, tais como: a departamentalização e o sistema de créditos.

A idéia de departamentalização já vinha sendo discutida desde 1961 pelo Conselho Federal de Educação, mas somente a partir da reforma, tornou-se aspecto obrigatório em todas as instituições de ensino superior. Delegou-se ao departamento a organização dos programas, o ordenamento dos conteúdos, a determinação dos créditos, a distribuição das atividades didáticas e de pesquisa entre os membros do corpo docente que dele fazem parte.

No modelo americano, o departamento possui larga flexibilidade, não existindo currículos pré-estabelecidos por órgãos centrais. No caso brasileiro, o modelo americano foi adaptado com inúmeras restrições. Os currículos foram manti-

dos e a liberdade de criação departamental foi desde cedo limitada. A própria ausência de maior autonomia da instituição universitária agrava mais ainda a situação do departamento.

Não possuindo as condições necessárias para realizar um trabalho como no modelo americano, novos órgãos integrados ao departamento foram surgindo. Entre eles, os mais significativos se referem à coordenação e ao colegiado de curso.

Segundo a Lei 5.540/68, as universidades brasileiras podem ser estruturadas a partir de duas opções básicas:

- Administração Central (reitoria, conselho etc...) e departamentos;
- Administração Central, centros e departamentos.

No primeiro caso os departamentos não possuem nenhuma estrutura intermediária entre eles e a administração central da universidade. Cada departamento possui a responsabilidade pelas disciplinas que lhes são afins.

Este é o modelo que mais se assemelha ao tradicional norte-americano, onde o aluno cursa um conjunto de disciplinas, solicitando ao final sua graduação. Essa forma estrutural é mais indicada às instituições pequenas e médias, podendo ocorrer, no entanto, o perigo de fragmentação institucional, considerando-se a independência que os departamentos tendem a adquirir.

O segundo modelo, mais utilizado, apresenta os centros, institutos ou faculdades, conforme a terminologia empregada, como unidades coordenadoras de departamentos e áreas afins.

O regime de créditos foi outro aspecto que a Reforma Universitária introduziu na área do ensino superior. O regime de créditos aboliu os currículos solidários, permitindo o trânsito horizontal de alunos mediante o aproveitamento dos créditos cursados e, além disso, introduziu na universidade brasileira, aspectos de outras realidades mais desenvolvidas na área do ensino superior.

A idéia do regime de créditos, apesar de ter sido bem estruturada, não contou com todas as condições necessárias para a sua efetiva implantação. A flexibilidade curricular e a orientação acadêmica constituem-se, dentre outras, em condições essenciais para a efetivação do regime de créditos conforme a concepção da própria lei.

Em relação aos cursos, a reforma estabeleceu que a universidade, através de suas unidades, deve promover cursos de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Os cursos de graduação compõem-se de um ciclo básico comum para áreas afins e um ciclo profissionalizante.

Além dessa estrutura, a legislação determinou ainda: a unificação do vestibular, por universidade e por re-

gião; a extinção da cátedra e a previsão de mais de um professor em cada nível de carreira (em cada categoria docente) por departamento; e a submissão das decisões do Conselho Federal da Educação ao Ministro da Educação e Cultura, prevendo, inclusive, a devolução, por parte deste último, para reexame, das decisões do Conselho das quais estiver divergindo.

Para ROMANELLI (1980:232), "o novo modelo de universidade (...) teoricamente pretende agregar a racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento. Mas politicamente essa racionalidade administrativa acaba aumentando, no seio da própria universidade, o controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e externamente o controle da própria universidade pelos órgãos de administração federal de ensino".

Observa-se, dessa forma, que a atual modernização traz no seu bojo uma funcionalidade política, não apenas pelo controle externo que exerce a universidade, mas sobretudo porque tolhe a instituição de ensino superior quanto à interferência e controle sobre os resultados da sua própria produção.

Na tentativa de utilizar um modelo próprio de uma realidade desenvolvida, o governo, ao transplantá-lo para o seio da universidade brasileira, acabou por esfacelar as antigas estruturas. A introdução da matrícula por disciplina des

fez aos grupos de estudantes que na estrutura tradicional caminhavam juntos na sua vida acadêmica. Assim sendo, desfez-se o espírito de solidariedade e eliminou-se a condição essencial para o desenvolvimento do espírito de grupo e união dos próprios estudantes.

Por outro lado, conforme acentua RIBEIRO (1978:27), "as universidades brasileiras, como as demais da América Latina, estruturadas conforme o padrão de ensino superior europeu, em sua qualidade de transplante, jamais ganharam autenticidade, pois só copiaram o seu modelo no aspecto formal, sem procurar desempenhar as funções exercidas no contexto original de transfiguração da cultura nacional".

Além disso, a autonomia universitária, apontada como uma das metas da reforma, transformou-se em letra morta e cede lugar, cada vez mais, ao direcionamento imposto pelo Ministério da Educação e pelo DASP. Inexiste o direito do autogoverno democraticamente exercido pelos órgãos acadêmicos, sem imposições externas dos poderes governamentais. A toda parte de influência estão sujeitas as decisões sobre a determinação da política de ensino, de pesquisa e de extensão que a universidade deve adotar, como a própria condução de suas atividades criadoras e docentes.

Ainda, segundo ROMANELLI (1980:232), "é forçoso admitir que a atual modernização, ao utilizar mecanismos de administração que eliminam cada vez mais os óbices do livre

fluxo do comando das esferas mais altas para as instâncias inferiores, esvaziou os antigos cargos de chefia ou de direção de seu conteúdo próprio, determinado por certo grau de liberdade e opção e de determinação na condução e administração das instituições no que concerne à universidade. Isso é verificável, tanto no que respeita às suas relações com a administração pública federal, como no que respeita ao seu próprio âmbito. No primeiro caso, as decisões que antes eram tomadas pelas próprias universidades, através dos seus órgãos administrativos, passaram para a instância superior, como é o caso das normas de seleção, contratação e nomeação do seu próprio pessoal. Atualmente, quem dita todas essas normas é o DASP. Órgãos internos da universidade deixaram de subordinar-se aos reitores ou à administração central da universidade, para subordinar-se diretamente a órgãos que se situam fora do seu âmbito".

Observa-se, dessa forma, que a modernização acabou criando uma estrutura administrativa complexa e permeada de mecanismos de controle, dentro e fora da universidade, tornando-a mais conservadora do que o próprio modelo anterior.

A Reforma Universitária se propôs, portanto, não só racionalizar a estrutura e o funcionamento da universidade a fim de evitar duplicação ou desperdício de recursos, mas igualmente, garantir a formação dos recursos necessários para manter o ritmo de crescimento da economia.

Para FREITAG (1980:89), essa racionalidade interna, que realmente intensiona a lei, alocando os recursos humanos e materiais adequadamente, com um mínimo de desperdício, obter o máximo de rentabilidade do sistema, tem, em verdade, dois objetivos: "por um lado atender à demanda de um mercado de trabalho bastante sofisticado que requer número crescente de profissionais altamente qualificados; por outro, com a racionalização dos recursos disponíveis, absorver o máximo de candidatos ao vestibular".

A racionalidade pretendida cai na irracionalidade uma vez que as medidas tomadas tanto no interesse econômico quanto no político trocam quantidade por qualidade. A racionalização pretendida vai em detrimento da qualidade do ensino e da capacidade dos futuros profissionais. Ocorrem assim, as medidas irracionais (jubilamento), para assegurar um nível mínimo de qualidade do ensino superior.

Tais aspectos revelam claramente que essa racionalidade incrementou o esquema de dominação dentro e fora da universidade, restringindo, conseqüentemente, a autonomia que deve gozar uma instituição de ensino superior e colocar em prática o real significado de suas funções e objetivos, assunto que será abordado a seguir.

2.3. OBJETIVOS E FUNÇÕES

O ensino superior, ministrado tanto nas universidades quanto nos estabelecimentos isolados, se insere por força da lei e por necessidade de sobrevivência na política nacional de educação e cultura, programada e executada pelo Ministério da Educação e Cultura, com a participação nas áreas de sua competência, do Conselho Federal de Educação, do Conselho Federal de Cultura e dos correspondentes Conselhos Estaduais de Educação. Conforme o relatório final da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI)*destinada a examinar a situação do ensino superior no Brasil, as universidades apresentam objetivos fundamentais a saber:

- a) ministrar o ensino superior com o objetivo de oferecer as habilitações legais necessárias ao exercício profissional;
- b) desenvolver a pesquisa científica, visando a integração no processo didático e ao domínio do conhecimento científico (pesquisa pura);
- c) promover prestação de serviços à comunidade. (ci

* CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201, de 1971 (CPI - Ensino Superior). Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. 256 p.

ência aplicada);

- d) formar o professorado para o ensino de 2º grau e superior;
- e) formar as elites dirigentes e avaliar os problemas nacionais e regionais.

As funções de ensino, pesquisa e extensão devem ter como núcleo o departamento, célula da estrutura universitária, com integração de todas as unidades e de todas as disciplinas. Mas, na realidade, as universidades brasileiras em sua quase totalidade, não se caracterizam como universidades. Isto porque as faculdades e os institutos que as compõem atuam como unidades independentes desconhecendo-se uns aos outros. Atuam como se fossem institutos isolados de ensino superior.

A universidade deve ser imaginada como um organismo, como uma unidade. Unidade na versatilidade, unidade na pluralidade de conhecimentos e atividades humanas.

As atividades desenvolvidas pela universidade devem ter como objetivo a promoção do bem estar do homem e da comunidade. Insere-se aqui a essência do espírito universitário que confere unidade a multiplicidade de atividades desenvolvidas pela instituição de ensino superior.

Na sua função de ensino, a educação superior compreendida enquanto diálogo, deve permitir um tipo de relacionamento e convivência, cuja característica seja a troca, a permuta, a intimidade, o situar-se no mesmo nível, na reciprocidade.

dade. Se no processo de ensino não ocorrer reciprocidade, não estará havendo ensino. Poderá estar havendo transmissão de conhecimentos, acréscimo de informações, mas não mudança do modo de ser, de agir e de pensar. O ensino, na sua função mais ampla, deve proporcionar condições para que o universitário aja, livre e conscientemente, exercendo a sua capacidade criadora de reflexão e de crítica.

No entender de Creusa CAPALBO (1978:110), a educação brasileira vem dissociando o processo de ensino e de formação intelectual, associada ao treinamento para o desempenho profissional, do processo de formação do homem como responsável pela promoção dos valores espirituais tais como: liberdade, formação estética e ética, promoção humana comunitária, responsabilidade social, criatividade cultural. No entanto, por outro lado, estamos vivendo um humanismo moderno, procurando integrar o desenvolvimento científico a uma maior participação à vida social, mas, este desenvolvimento científico e técnico está dissociado de uma certa compreensão do sentido da vida e do sentido da história; ele vem se desenvolvendo fora das universidades, ou quanto muito em centros inter-universitários. O valor do conhecimento, para a pesquisa científica e a transmissão pelo ensino, visa a prestação de serviços civilizatórios. Para bem realizar este valor, é preciso haver liberdade de espírito, é preciso não haver constrangimento intelectual, burocrático, administrativo ou político.

Os objetivos do ensino superior, portanto, estão estreitamente vinculados à concepção que se tem de universidade. Sobre esse aspecto, Nadir Gouvêa KFOURI (1978:48) manifesta seu posicionamento quanto as duas concepções de universidade: a tecnocrática e a humanística. No seu entender, a universidade numa concepção tecnocrática mostra seus objetivos para a formação de mão-de-obra especializada de alto nível e para o sistema de produção. Sua limitação está em que primeiro reproduza a ordem social vigente, não contribuindo para mudanças. Mera transmissora de tecnologia e cultura, pois que, sem o cultivo da pesquisa básica, é impossível o desenvolvimento de tecnologia própria e a constituir-se em centro de elaboração de cultura. Cria em consequência a dependência tecnológica e cultural, reduzindo-se o país a mero importador de tecnologia. Como decorrência há uma defazagem entre o avanço tecnológico e sua transmissão em forma de ensino, dado que o ritmo de desenvolvimento é sempre mais rápido e maior do que o da sua forma de ensinar, ocorrendo assim, apenas um treinamento obsoleto. Ao contrário, a concepção humanística, prossegue a autora, é aquela na qual a universidade volta seus objetivos para a criação da ciência, da arte e da tecnologia. Constitui centro de elaboração de cultura e formação. É colocado a serviço do homem, no caso do homem brasileiro e de uma necessidade feita à medida das necessidades desse homem. Eis porque ela não parte de um corpo de conhecimento acabado, mas dos problemas colocados pelo homem

e que a ciência e a técnica dentro de seu próprio âmbito de competência, podem resolver. Constitui-se, por excelência, num instituto dinâmico de pesquisa e, porque investiga, prepara a mão-de-obra. O humanismo enfatizado nesta concepção é um humanismo baseado na ciência e não beletrista. Nesse sentido, a prioridade concedida ao homem leva a universidade a organizar-se tendo em vista as exigências do meio em que se insere, a ser receptiva à comunidade não apenas local, mas regional e nacional. Receptividade que postula a abertura e vinculação da universidade a todas as camadas sociais. Universidade aberta ao povo e não elitista. A necessidade de uma boa formação tecnológica de especialidade em diversos setores para fazer frente ao desafio da era em que vivemos e às necessidades do país, não pode ser tomada em bases tais que transformem a universidade em tecnocrática, perdendo o seu sentido humanista. Deve-se levar em conta, fundamentalmente, a formação do cidadão e do homem integral na vida universitária, bem como, a busca de uma tecnologia de base, brasileira, independente e adequada às condições do homem e do país.

A universidade tecnocrática tem sido estruturada muito à sombra dos interesses multinacionais, com uma tecnologia apenas de manutenção e subsidiária às grandes empresas e aos projetos de outras nações com sérios prejuízos para o Brasil.

É neste sentido o depoimento da professora Nadir Gouvêa KFOURI (1978:8): "cremos que a Reforma Universitária

foi muito voltada à estruturação de uma universidade tecnocrática e tem que ser revista imediatamente. A criação de novos cursos, às dezenas, no campo da tecnologia assessória, e raros na busca da tecnologia brasileira de base, é outro ponto que precisa de reflexão por parte das autoridades de ensino".

Cabe, pois, à universidade a responsabilidade de criar, desenvolver e transmitir o saber que o homem adquire de si mesmo e colocá-lo a seu serviço. Das funções da universidade é prioritária, portanto, aquela que leva a uma ação transformadora do homem sobre si e sobre as instituições que historicamente criou. Como instituição de ensino superior, a universidade deve criar um processo educativo, libertador que se caracteriza pela formação de profissionais capazes de atuar no processo de transformação da sociedade. Preparo este, assentado no diálogo interdisciplinar e na interação permanente com a comunidade e suas necessidades.

Nesse processo de transformação da sociedade a educação superior não pode assumir apenas a função de transmitir novos conhecimentos e novas técnicas mas, principalmente, transmitir uma visão do mundo. Ressalta Creusa CAPALBO (1978:62) que "a educação deveria ser uma busca permanente de um objetivo, procurando conduzir o homem a assumir a totalidade da sua existência; a colocar a relação homem-mundo como indissociáveis e, desta forma, reflexão-ação sobre o mundo não poderiam ser também dissociadas; a interpelar o homem a ser

mais, a ser sujeito atuante e contrutor da história".

As funções do ensino superior no contexto da realidade brasileira são analisadas ainda sob o enfoque do processo de desenvolvimento. Tem sido assunto de amplos debates o papel da educação superior no processo de desenvolvimento social, econômico, cultural, etc.

Uma corrente que se filia às teorias neoclássicas de desenvolvimento econômico aponta a educação superior como veículo modernizador da estrutura econômica e social, permitindo um mais rápido processo de industrialização e de introdução de tecnologia avançada na atividade econômica.

O ensino superior sob esse enfoque modernizante, visa primeiramente atender à força de trabalho, através da transmissão de conhecimentos a serem utilizados no sistema de produção. Em segundo lugar, ao ensino superior é atribuída a função de contribuir para as inovações tecnológicas necessárias à expansão do sistema de produção. Em terceiro lugar, de um ponto de vista mais restrito, o ensino superior é visto como um investimento no indivíduo, visando à formação de um capital humano cuja acumulação resulta em aumento da produtividade, o que redundará em maiores salários e em maior participação no mercado consumidor.

Como consequência, a educação superior teria também um papel econômico, na medida em que estaria contribuindo para o processo de crescimento da economia, através do

aumento da produtividade individual e da produtividade agregada. Finalmente, ainda do ponto de vista econômico, o ensino é visto como um mecanismo de distribuição de renda nacional "per capita". A justificativa para tal argumento é baseada na comprovação empírica de que os indivíduos com mais altos níveis de escolarização percebem, em média, salários mais elevados no mercado de trabalho.

Nessa perspectiva econômico-desenvolvimentista, a educação superior pode ser vista, segundo Neidson RODRIGUES (1982:120), sob duas concepções fundamentais. A primeira privilegia o modelo de desenvolvimento industrial e capitalista bem como o de desenvolvimento econômico e social e capaz de retirar uma sociedade subdesenvolvida da situação de atraso, inserida no contexto das nações em desenvolvimento. A segunda é decorrência do desenvolvimento capitalista; para que se promova o desenvolvimento industrial capitalista, torna-se fundamental o desenvolvimento acelerado de recursos humanos, formando e expandindo, dessa forma, o capital humano, exigência fundamental para a expansão da produção e para o crescimento da economia.

A Revolução de 1964 já trouxe em seu bojo o objetivo de formular um projeto educacional capaz de superar as barreiras para a formação de recursos humanos, quantitativa e qualitativamente preparados para assumirem suas tarefas nos quadros da produção.

Os fundamentos teóricos da reforma da educação já

vinham sendo construídos antes mesmo de 1964, nos encontros, acordos e conferências eles já apareciam de maneira clara e objetiva. É o que revela a conferência sobre "Crescimento Econômico e Investimento em Educação" analisada por GÓIS FILHO (1962:44), recomendando entre outras coisas, que as metas educacionais tem que ser fixadas em função dos objetivos sociais e econômicos que se tem em vista atingir. A conferência assinala ainda a necessidade de a educação realizar uma formação geral dos educandos, evidenciando-se que o objetivo perseguido é realmente a formação especializada, profissional. O que se propõe para a educação é a formação de mão-de-obra qualificada, que representa capital humano indispensável para o progresso planejado.

Dessa maneira, a formação e a preparação do capital humano deve ser inserido num contexto de planejamento eficiente. A questão educacional deixa, portanto, de ser encarada sob o aspecto da espontaneidade, para ser encarada sob o prisma da racionalidade. Deixa de ser política, para ser uma questão de técnica. Exige do planejador uma visão de totalidade social e histórica, considerada como de domínio privilegiado da tecnocracia.

Assim, se vai sedimentando o papel da universidade tecnocrata, cuja função é executar tarefas designadas pelos técnicos e planejadores. A tarefa educacional integra-se, pois, na política geral do desenvolvimento que, com seus princípios, objetivos e investimentos de ação, dá racionalidade

ao ato de educar.

A universidade assume, em última instância, a função de preparar mão-de-obra qualificada, integrando-se igualmente aos interesses das empresas de produção existentes na sua área geo-educacional.

Evidencia-se, aqui, a direção da reforma educacional no Brasil. Os acordos MEC/USAID enfatizam que "o gasto feito para melhorar o elemento humano representa o mais rendoso dos investimentos" (MEC, 1969:25).

O ensino superior representa, dessa forma, uma etapa fundamental na preparação de mão-de-obra qualificada, que vai interferir diretamente, não apenas na produção, mas nos aspectos qualitativos dessa produção, merecendo por isso atenção especial.

O ensino superior está voltado, pois, à formação de trabalhadores capazes de produzir mais a um custo menor. A tarefa da educação é a formação de profissionais destinados a responder às carências sociais apresentadas pelo mercado de trabalho. Mercado esse que passa a constituir-se a razão última na determinação do sentido do útil e do social.

Vale aqui ressaltar o depoimento de Arthur Ribeiro MELO (1978:122) que, ao pronunciar-se na CPI, lembra que "se o objetivo da universidade fosse a emancipação cultural e econômica da nação, interessaria um ensino superior a que todos tivessem acesso e que criasse condições para a produção de

ciência e de cultura, isto é, uma universidade que tivesse uma função crítica, voltada para a realidade brasileira". Entretanto, o que ocorre hoje com o ensino é que este encontra-se voltado unicamente para os interesses de uma minoria que detem o poder econômico e político do país. Daí a função da universidade hoje constituir-se em "formar mão-de-obra barata e abundante para operar uma tecnologia importante e também reproduzir a ideologia da classe dominante, mantendo dessa forma o regime autoritário a que estamos submetidos".

Ficam claras, diante desse quadro, as consequências que o regime imposto ao país a partir de 64 trouxe para o ensino superior.

Opondo-se diretamente a que a universidade pudesse exercer sua função de centro de irradiação cultural e renovação social, os últimos governos tudo tem feito para reduzir o espaço de sua ação e distanciá-la dos seus compromissos maiores com a realidade social e nacional. Esta temática será estudada com maior propriedade no próximo capítulo..

3 - A EDUCAÇÃO SUPERIOR E AS DIMENSÕES DO DESENVOLVIMENTO

- 3.1. A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO
- 3.2. O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
- 3.3. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL
- 3.4. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL
- 3.5. O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

3.1. A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO

As reflexões acerca do termo "desenvolvimento" tem recebido enfoque dos mais diversos discursos ideológicos.

Como processo social global, o desenvolvimento pode ser considerado um fenômeno histórico que sempre se fez presente na vida do homem. Desde a era primitiva, quando o homem passou a utilizar a natureza em seu benefício, transformou a matéria-prima, inventou instrumentos rudimentares de trabalho, passou a auto-afirmar-se como pessoa, mediante a capacidade de transformação do meio.

Nas palavras de FURTADO (1980:9), a idéia de desenvolvimento fundamenta-se no processo de invenção cultural e, portanto, supõe a realização das virtudes e potencialidades humanas dentro de um quadro social. Tem sua origem no suposto desequilíbrio entre o homem e o meio e como efeito, diferentes formas de manifestação de sua capacidade criadora que desde os princípios da civilização se dirigiu em dois sentidos: de um lado para ações específicas - meios, que buscavam atingir objetivos pré-determinados. De outro, num nível transcendental, para fins superiores que justificam a própria existência. O primeiro caso refere-se à técnica, como instrumento de transformação dos elementos naturais em proveito do homem. No que se refere aos fins, sua capacidade criadora ensejou a questão dos valores que ainda hoje é matéria de amplo

debate. No entanto, deve-se ressaltar que o tipo de desenvolvimento engendrado pela moderna civilização "privilegia a técnica em detrimento dos valores".

Estão implícitas na idéia de desenvolvimento, considerações relativas ao homem como ser multidimensional, com aspirações, necessidades e exigências diversas de ordem biológica, política, social cultural, econômica e outras que destas se originam.

Assim sendo, na base de toda reflexão sobre a idéia de desenvolvimento existe, explícita ou implicitamente, uma teoria geral do homem, uma antropologia filosófica. É a pobreza dessa teoria que se deve atribuir o frequente deslizamento para o reducionismo econômico e sociológico (FURTADO, 1980:9).

Na verdade, o fator econômico vem exercendo supremacia sobre as demais dimensões da vida humana, fazendo com que o desenvolvimento perca seu sentido amplo e passe a adotar um sentido meramente econômico.

A teoria do desenvolvimento passou a confundir-se com o comportamento do processo produtivo que surgiu com a própria civilização industrial. Encarado como possibilidade de produção de bens e riquezas o desenvolvimento se liga umbilicalmente à idéia de crescimento.

Com efeito, é sob esse prisma que se tem conceituado o desenvolvimento e formulado suas teorias, direcionando a

capacidade criadora do homem para atividades econômicas, em detrimento de outras ações de natureza artística, intelectual, social ou política.

Assim, a teoria do desenvolvimento pode ser analisada sob duas concepções distintas: a concepção quantitativa, onde os benefícios sociais são tidos como consequência direta do progresso econômico e a dimensão qualitativa cujas preocupações deslocam-se do meramente econômico para o bem estar social e qualidade de vida das populações.

Historicamente, o fenômeno do desenvolvimento no aspecto quantitativo teve suas origens no processo de acumulação de riquezas, obtidas pela exploração dos recursos naturais e utilização da mão de obra, associados ao progresso científico e tecnológico.

Considerando estes aspectos, é comum dividir-se o processo de desenvolvimento em duas fases distintas: a primeira que se inicia com o advento da Revolução Industrial (fase pré-industrial) e a segunda que se estende da Revolução Industrial até nossos dias (fase industrial).

O desenvolvimento, na primeira fase, caracteriza-se pelo processo econômico onde as populações eram escravizadas pelo poder militar que, com suas armas, saqueavam as colheitas usufruindo dos bens por elas produzidos. O comércio também aparece como característica desta fase, uma vez que a revolução comercial permitiu formas mais estáveis de desenvolvimento. Assim, o crescimento econômico desta fase, manifes

tado pela acumulação de capital e utilização da força de trabalho humana, foi decorrente das conquistas militares e da própria expansão comercial.

A segunda fase do processo de desenvolvimento, por sua vez, caracteriza-se pelo fenômeno da industrialização. Aparecem novos produtos, elevam-se os níveis de consumo e alargam-se as fronteiras de mercado.

A idéia de desenvolvimento passou, então, a associar-se à idéia de produção e de consumo de bens. No entanto, tanto numa fase quanto na outra, os benefícios do desenvolvimento não atingiram a todas as nações e nem mesmo a todos os membros daquelas que se beneficiaram do progresso industrial.

Sob outro enfoque, FURTADO (1980:2) atribui as origens do desenvolvimento a três correntes do pensamento europeu que assumem uma visão otimista da história a partir do século XVIII. A primeira corrente é a do iluminismo, com a concepção da história como uma marcha progressiva para o racional. A segunda brota da idéia de acumulação da riqueza, na qual está implícita a opção de um futuro que encerra uma promessa de melhor bem estar. A terceira surge com a concepção de que a expansão geográfica da influência européia significa para os demais povos na terra, implicitamente consideradas como "retardados", o acesso a uma forma superior de civilização.

O desenvolvimento, contudo, lembra FURTADO (1980:

12), não surge necessariamente da "lógica histórica", mas está inscrito no horizonte de possibilidades do homem, e o caminho para alcançá-lo é perceptível com base no sentido comum. Tudo se resume em dotar a sociedade de instituições que possibilitem ao indivíduo realizar plenamente suas potencialidades.

Desde os clássicos da economia, podemos observar o pensamento utilitarista do desenvolvimento que pressupõe o aumento da eficiência para atingir a máxima produção no menor espaço de tempo possível.

A premissa ética do utilitarismo fundamenta as origens do desenvolvimento no sentido econômico quantitativo, igualmente proposta pelos clássicos da economia, que além de pensadores econômicos eram igualmente filósofos e reformistas sociais.

O utilitarismo apoiava-se no princípio de que "a conduta seria julgada moralmente de acordo com seus resultados, ou mais especificamente, de acordo com os seus efeitos sobre o equilíbrio da felicidade humana em geral" (MYRDAL, 1962:58).

Os interesses e o bem estar da comunidade na teoria utilitarista, apareciam acima de qualquer interesse individual. O bem estar era interpretado como uma soma aritmética das satisfações de todos os indivíduos representando, portanto, um conceito estritamente econômico de desenvolvimento.

Mediante a influência da corrente utilitarista, o ideal político dos clássicos consistia na "maior felicidade do maior número", tomando-se uma fórmula econômica essencial. Para eles, o princípio da "máxima felicidade" representava a distribuição ideológica de quotas iguais de felicidade entre diferentes pessoas, acreditando que ela possuía o mesmo sentido para todos, indistintamente, sendo assim possível de mensuração, comparação e divisão equitativa.

Com base nestes pressupostos, surgiu a idéia do ótimo populacional que significa a maximização da média de felicidade por cabeça. Tendo em vista que o bem estar coletivo, deveria ser zelado pelo Estado, esta idéia converte-se no ótimo político que segundo MYRDAL (1962:60) significa "o produto matemático do número de pessoas e sua felicidade média".

Porém, acentua esse autor que, o ótimo da população nunca foi demonstrado e aplicado pelos utilitaristas. Seus postulados buscaram considerar como relevante a "soma total de felicidade". Independente da quantidade dos que a compartilharam e da forma como o faziam, cujo resultado era obtido tomando-se como elemento de cálculo uma quantidade numérica de indivíduos.

A idéia de desenvolvimento sob a influência dos fundamentos filosóficos utilitaristas é marcada, dessa maneira, pela concepção de progresso econômico, consubstanciado

numa economia de mercado e medido segundo critérios essencialmente quantitativos.

O conceito de desenvolvimento, portanto, assume diferentes sentidos para diferentes pessoas, grupos e classes.

No meio acadêmico, político, e administrativo, numa visão mais técnica e científica, o desenvolvimento segundo PEDRÃO (1958:31) "é considerado como o fenômeno que se caracteriza por um aumento secular na capacidade produtiva da economia".

Trata-se, com efeito, de uma conceituação essencialmente econômica, cuja influência aparece como constatou-se nas teorias de diversos pensadores. Os economistas, em decorrência dessa concepção, passaram a ser por excelência os condutores do processo desenvolvimentista.

No entender de FERREIRA NETTO (1966:12), "a maior parte dos economistas considera o desenvolvimento como um processo, uma elevação persistente do produto líquido nacional per capita".

Esta concepção refere-se tão somente ao aumento da produtividade da mão-de-obra integrada direta ou indiretamente junto ao mercado formal de trabalho.

A característica econômica no processo de desenvolvimento, acompanha o raciocínio de grandes pensadores para os quais o desenvolvimento equivale ao crescimento do produto que, conforme salienta PERROUX (1976:18), este processo

resulta "de um lado, do volume de investimento de capital injetado na economia e, de outro, da produção e consumo globais da sociedade".

Nesta mesma concepção o Ministro DELFIM NETTO (1960: 17) entende que desenvolvimento é "um processo pelo qual a quantidade de bens e serviços produzidos por uma coletividade, na unidade de tempo, tende a crescer mais rapidamente do que ela".

Observa-se, nesse conceito, a influência do pensamento utilitarista preconizado desde os clássicos da economia, destacando-se o caráter quantitativo do desenvolvimento.

Na sua obra "Etapas do Desenvolvimento Econômico", W.W. ROSTOW (1964:191) busca extrapolar a conceituação de desenvolvimento, além do aspecto meramente econômico. Entende que "o desenvolvimento é uma sucessão de etapas, ao fim da qual ocorre o pleno desenvolvimento da produção e do consumo de bens duráveis e serviços.

Na sua concepção de desenvolvimento, o autor toma como base a classificação da sociedade moderna em cinco categorias: "a sociedade tradicional, as condições para o arranco, o arranco, a marcha para a maturidade e a era do consumo em massa". A última categoria corresponde, para ele, ao pleno desenvolvimento.

O caráter quantitativo do desenvolvimento aparece

em destaque nas idéias apresentadas, onde, a dimensão econômica se sobrepõe a outras que igualmente deveriam estar presentes.

Sob esse enfoque, a justiça social e a melhoria da qualidade de vida, associam-se às possibilidades de maior consumo por parte dos membros da sociedade. O desenvolvimento, dessa forma, correlaciona-se com a posse de bens materiais, evidenciando que uma sociedade será desenvolvida se apresentar certo nível de progresso econômico, expressado por certos indicadores como Produto Nacional Bruto (PNB) ou Produto Interno Bruto (PIB), que correspondem à soma de todas as operações econômicas efetuadas no aparelho produtivo de uma economia de mercado. Do PNB originou-se outro indicador de relevante significado na teoria econômica - "a renda média per capita".

Dessa forma, o PNB e a "renda média per capita" constituem-se nos indicadores mais conhecidos e utilizados na economia. Além desses, outros indicadores tem sido considerados, destacando-se, a título de ilustração, alguns estabelecidos pelas Nações Unidas, tais como: nível de instrução, percentual da população agrícola em relação à força de trabalho, produtividade do homem/hora, distribuição da renda nacional, grau de industrialização, níveis de nutrição, crescimento demográfico, estrutura social, população economicamente ativa, exportações, índices de urbanização, taxas de natalida

de e mortalidade e outros.

Observa-se, contudo, que a determinação do grau de desenvolvimento de um país, com base em tais indicadores é bastante relativa e de difícil apuração. A maioria deles refere-se ao desenvolvimento como um processo essencialmente econômico. Aqueles voltados ao desenvolvimento social aparecem de forma subjetiva e indefinida.

O processo desenvolvimentista nos últimos dez ou vinte anos tem se acentuado em quase todas as nações do mundo. Passou-se, dessa forma, a uma divisão das nações em ricas e pobres, desenvolvidas e subdesenvolvidas, com base em critérios econômico-quantitativos. Nesse sentido, vários cientistas procuram conhecer as causas, características e peculiaridades dessa situação. Em seu livro "Desenvolvimento Planejado", TINBERGEN (1975:13), por exemplo, identifica alguns dos principais aspectos econômicos, sociais e ecológicos que retratam uma nação subdesenvolvida. Para o autor, os países pobres, via de regra, possuem clima tropical, economia extrativista, população dedicada às atividades primárias, baixa renda "per capita" e níveis de educação e saúde deficitários. A partir desses aspectos, considerados comparativamente às nações desenvolvidas, Tinbergen, recomenda aos países pobres a adoção de uma estratégia, cujas regras chama de "fatores conducentes ao desenvolvimento" e que os levaria ao estágio daquelas nações. Por conseguinte, o desenvolvimento

tornou-se social e politicamente desejável, ficando a cargo das instituições que representam a coletividade, como o Estado, a execução de medidas para atingí-lo ou elevá-lo. O desenvolvimento tomou, dessa forma, a feição de um projeto político e o Estado passou a incentivá-lo e conduzi-lo, uma vez que não ocorria espontaneamente com a rapidez pretendida.

A experiência desenvolvimentista desencadeada ao longo dos anos não se efetivou conforme supunham os teóricos, sendo considerada pouco animadora por grande parte de críticos e analistas. Embora, nos últimos anos, o acentuado progresso econômico tenha marcado grande parte dos países do globo, a práxis desse crescimento demonstra um desencontro entre as intenções planejadas e os resultados efetivamente alcançados. Não se confirmou na prática o princípio teórico de que o crescimento econômico leva à justiça social, através da distribuição de renda.

Em conseqüência da desenfreada expansão industrial propiciada pela euforia do desenvolvimento, os países subdesenvolvidos, particularmente, acreditavam ser a industrialização a estratégia fundamental para atingir o nível desejado. Buscavam através do desenvolvimento atingir os níveis de progresso e o padrão de vida das nações industrializadas, considerando essa a única alternativa para a promoção do bem estar da sociedade.

Embora muitos países tenham conseguido significati

va melhoria econômica, esta não estendeu seus benefícios a todos os segmentos da população. Provocou, ao contrário, grandes desequilíbrios regionais e propiciou a concentração de renda entre pequenos grupos da sociedade. Tais desequilíbrios favoreceram o crescimento de centros economicamente desenvolvidos, dotados de adequadas condições de bem-estar, contrastando com áreas carentes de equipamentos comunitários e de condições mínimas indispensáveis à sobrevivência do homem.

Observa-se, portanto, que a concepção de desenvolvimento baseada no conforto material tende a alargar as diferenças no nível de vida das populações, tanto em pequenas comunidades como entre as nações que compõem a humanidade.

Dados fornecidos pelo Banco Mundial demonstram que em 1977 os países mais ricos, estimados em torno de 15% das nações, desfrutavam de 60% da renda do globo. Os mais pobres, correspondendo a 20% das nações, aproximadamente, continuavam a deter menos de 2% dessa renda. Dessa forma, a maior parte da população mundial, estimada em torno de 2,26 bilhões, auferia uma renda "per capita" inferior a 500 dólares (MILON. 1982:22).

A situação brasileira não fica à margem desse contexto. Das 360 microregiões em que se divide o país, 170 estão abaixo do limiar da pobreza, com 6,8 milhões de famílias, equivalendo 32% da população, a qual dispõe de uma renda inferior a dois salários mínimos. Desse total, 2,4 bi -

lhões habitam em zonas periféricas das grandes regiões metropolitanas.

Outras críticas a respeito do processo de desenvolvimento são evidenciadas por RAMOS (1980:5), que toma como ponto de partida para a sua formulação o conceito de Economia Política, cuja origem é fruto da união da idéia de modernização, originária da superioridade européia do século XVIII e da adoção dessa ideologia como "paradigma da humanidade". Dessa forma, conforme esclarece, modernizar, que hoje corresponde a desenvolver, "equivale a estimular a propensão expansiva do mercado como agência do processo de alocação de recursos". Alerta ainda o autor que até agora, apesar das buscas constantes de novos caminhos para o desenvolvimento, nenhuma alternativa preocupou-se em negar ou mesmo examinar que o critério de "mercado é, efetivamente, uma força promocional de alocação de recursos".

De outra forma, a práxis desenvolvimentista também pode ser criticada tomando-se por base o Planejamento Governamental como ação intervencionista do Estado, que visa, em última instância, o desenvolvimento.

Observa-se, assim, a ampliação da ação planejadora permeada de funções essencialmente políticas, descaracterizando-se como progresso racional, científico e apolítico de tomada de decisão, apresentando disfunções e incoerências entre intenções e resultados alcançados. A esse respeito, ressal-

ta MENEZES (1979:184) que "o grande paradoxo do Planejamento Governamental reside na utilização dos benefícios dele resultantes, não obstante sua elaboração e execução serem efetivadas em nome do bem comum".

Outras disfunções podem ser citadas ainda em relação ao binômio planejamento - desenvolvimento. A exemplo, destaca-se o incremento de técnicas planificadoras que passaram a exigir pessoal altamente qualificado para o processo decisório, além de um grande aparato institucional burocrático, tendo como consequência, o surgimento de uma elite privilegiada de executivos públicos, como também, o fortalecimento da máquina burocrática estatal.

Sobre esse aspecto IANNI (1977:915) declara que "nasceu uma nova estrutura de poder: a "tecnoestrutura estatal" que corresponde à combinação do fortalecimento da tecnocracia com o prestígio do aparato institucional". Para ele a terminologia "tecnoestrutura", refere-se a uma nova estrutura de poder, apoiada em novas organizações burocráticas, possuindo à sua disposição recursos técnico-científicos mais específicos.

A tecnoestrutura passou, dessa forma, a organizar a realidade nacional e decidir pela sociedade o que era mais desejável a nível político e econômico.

MENEZES (1979:148) ressalta que "a análise da ex-

periência brasileira em Planejamento Governamental mostra que se formulavam planos, definiam-se metas e objetivos de desenvolvimento que não traduziam os interesses, necessidades e aspirações coletivas, mas funcionavam como instrumentos de dominação na medida em que beneficiavam grupos reduzidos da comunidade nacional. Logo, o compromisso do Estado de atender à sociedade civil foi rompido, e a política desenvolvimentista dirigiu-se para os interesses de natureza estritamente econômica. Consequentemente, o planejamento que orientava a mudança para o desenvolvimento não conseguiu propor e executar medidas cujos benefícios pudessem ser estendidos a todos os cidadãos, transformando-se "em um instrumento a serviço do poder".

Os efeitos do desenvolvimento quantitativo causavam, assim, conseqüências de ordem diversa. Enquanto seus defensores asseguravam de um lado que o seu êxito resultava no progresso geral e que as dificuldades surgidas no seu decurso seriam transitórias, até que toda a sociedade tivesse acesso ao bem estar almejado, de outro, encontrava-se a certeza de que as dificuldades e tensões decorrentes se elevavam junto com o crescimento econômico, êxodo rural, marginalização urbana, desemprego, enfim, todas as formas de marginalização social, cultural, política e econômica.

Embora o pensamento econômico ainda continue presente na prática do desenvolvimento, novos referenciais passa

ram a constituir fonte de preocupação de cientistas sociais e políticos aparecendo em decorrência um enfoque voltado ao desenvolvimento qualitativo. Evidencia-se, assim, o reconhecimento de que o processo econômico, por si só, não engendra o progresso social, e que novas formas alternativas de desenvolvimento devem ser buscadas no sentido de propiciar a satisfação do indivíduo isolado e coletivamente.

A concepção qualitativa de desenvolvimento está estritamente ligada ao seu aspecto social, cujo arcabouço teórico passou a denominá-lo de Desenvolvimento Social.

As contradições acerca do desenvolvimento ensejaram, assim, o deslocamento do foco de atenção meramente econômico para um sentido de bem estar aliado à qualidade de vida das populações. A par disso, manifesta-se então uma preocupação qualitativa acerca do desenvolvimento.

Considerações como as de Rubem UTRIA (1975:4) permitem inserir um outro sentido ao processo de desenvolvimento, significando esse "um intenso e articulado processo de seqüência de fatos sociais, intimamente ligados, interrelacionados, no qual, cada um é, ao mesmo tempo, efeito e causa e todos exercem ação mútua e recíproca. Cada mudança se liga simultaneamente ou previamente, a outros aspectos, de tal maneira que o processo de desenvolvimento opera na prática como um sistema de vasos comunicantes, no qual as mudanças se

percutem entre si: Essa interpretação é maior à medida em que as mudanças são raízes autênticas do processo".

Essa seqüência de fatos sociais pode ser entendida num contexto macro-sociológico, que diz respeito a todo o destino nacional, incluindo aspectos de organização econômica, social, cultural e política da sociedade.

Por outro lado, ABREU (1968:19) em sua obra "Educação, Sociedade e Desenvolvimento", entende que "o desenvolvimento é uma resultante do funcionamento da correlação estrutural, interdependente, existente nos vários planos que o integram sejam eles o político, o econômico, o cultural como componentes integrados que são do processo social global".

Verifica-se, pois, que o desenvolvimento é mais que crescimento econômico, constituindo-se em movimento sócio-qualitativo que se dirige via de regra em três sentidos: para a decomposição de uma ordem social vigente, de caráter tradicional, onde situações de dependência e marginalidade econômica, social, política e cultural são constantes, ensejando conflitos políticos e de classe, além de condições sub-humanas de vida; dirige-se também para a transformação de estruturas de poder, bem como a mudança de comportamento de suas populações; finalmente, este movimento sócio-qualitativo busca a implantação de uma nova sociedade industrial, porém estabelecida em função de paradigmas capazes de assegurar às massas populares condições de participarem efetivamente como produtoras e

consumidoras, nessa nova sociedade (MILON, 1982:36).

Conclui-se, a partir dessas considerações que a corrente sócio-qualitativa de desenvolvimento visa a superação do "status quo" presente nas sociedades tradicionais subdesenvolvidas e a transição para um estado onde o indivíduo e a comunidade nacional possam atingir um nível superior de qualidade de vida.

Nessa dimensão, FERREIRA NETO (1976:11) admite que a concepção de desenvolvimento precisa estar ligada a um modelo de valores, cabendo aos cientistas sociais um compromisso mais forte com o processo de desenvolvimento da sociedade atual.

Assim, a concepção de desenvolvimento qualitativo como forma de fortalecimento da comunidade nacional deve estar intrinsecamente ligada à idéia de transformação social. Transformação essa que só será obtida quando o sentido de desenvolvimento não seja o de desarticular o social do econômico ou submeter o social ao econômico, mas sim de entendê-lo como um processo integral. Processo este em que as estruturas econômicas, políticas, sociais e culturais de um país sofram profundas e contínuas transformações.

Como instância geradora dessas transformações, atribui-se à educação e em especial à educação superior, papel específico nas várias dimensões do desenvolvimento, seja a

nível econômico, social, cultural, científico ou tecnológico.

É necessário enfatizar que o desenvolvimento deve ser considerado na sua expressão mais ampla (social, econômica, cultural, etc...), só se justificando a sua fragmentação, para efeitos de análise, na medida em que se deseja destacar esta ou aquela dimensão da realidade.

Portanto, no presente capítulo, o desenvolvimento será abordado em suas várias dimensões, considerando a análise que se pretende realizar sobre a participação da universidade no processo de desenvolvimento nacional.

3.2. O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO

Uma rápida passagem pelos discursos sobre a educação produzidos ao longo das últimas décadas evidencia a profunda convicção de intelectuais, economistas e governos de que a educação exerce papel preponderante no desenvolvimento econômico de uma nação. Tal concepção pode ser identificada pelo menos nas sociedades que sofreram o impacto do desenvolvimento industrial.

Adam Smith identificava na educação uma espécie de capital agregado à força de trabalho, que detém o mesmo peso do capital fixo, fator indispensável na reprodução do próprio

capital. Na tradição brasileira, Rui Barbosa aponta igualmente o papel da educação como força econômica. E os educadores da Escola Nova, que exerceram grande influência na educação brasileira a partir do final da década de 20, concebem a educação como exigência para a promoção social do educando e para a concretização do desenvolvimento da nação.

Após os anos 30, o quadro econômico brasileiro caracterizou-se pelo processo de substituição de importações que está historicamente vinculado à grande depressão mundial, ocorrendo um desequilíbrio externo que rompeu o ajuste entre a demanda e a procura internas existentes no modelo agrário exportador.

O projeto de desenvolvimento industrial em implementação no Brasil na época, estruturado segundo o modo de produção capitalista, traduz uma preocupação básica: promover o desenvolvimento da sociedade através da ampliação da empresa produtiva, da acumulação de capital, da diversificação do consumo, da multiplicação da oferta de emprego, da especialização de mão-de-obra (RODRIGUES, 1982:110).

O projeto educacional se insere nesse contexto, especialmente como fator de aprimoramento da força de trabalho, uma vez que nesse período surgiram as escolas superiores livres empreendidas por particulares. CUNHA (1980:132) lembra que o crescimento das escolas livres foi bastante grande, favorecendo o ingresso no ensino superior. Esse fenômeno,

prossegue o autor, foi produto de determinações técnico-econômicas, tais como a necessidade de aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade, e, também, de determinações ideológicas, como a influência do positivismo.

Em meados da década de 50, no Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek, a vinculação da educação ao planejamento do desenvolvimento nacional se esboça em termos concretos. A ela é atribuída tarefa importante na formação dos quadros técnicos necessários ao sucesso do próprio Plano de Metas.

A década de 60 retrata a consolidação dos modelos capitalista e socialista, enfatizando-se os estudos sobre educação e economia.

A situação econômica da época a nível internacional é configurada por uma tendência à efetivação de um sistema capitalista (em termos de acumulação de capital) e no qual se buscava manter uma relativa estabilidade e, ao mesmo tempo, evitar as possíveis crises cíclicas. Evidencia-se aqui o contexto da economia americana que de 1961 a 1969 passou por um período máximo de expansão.

Ocorreu igualmente neste período um crescimento econômico surpreendente na Alemanha e no Japão de pós-guerra, sendo praticamente inexplicável para os economistas clássicos. Os milagres alemão e japonês não puderam ser explicados atra-

vés dos fatores de produção, terra, capital e trabalho, como foram utilizados para explicar o crescimento nos primórdios do capitalismo.

Por outro lado, a situação econômica dos países socialistas, como é o caso da União Soviética, cresceu em ritmo acelerado, especialmente no campo científico-tecnológico. Tornou-se ostensiva a superioridade soviética em vários setores da indústria pesada.

Dessa forma, se a estrutura dos países capitalistas se caracteriza por um estilo comum de vida "burguesa" e por estruturas altamente desenvolvidas, com aspectos comuns de produção em massa e alto nível de consumo, o socialismo apresenta características semelhantes.

Pode-se descrever o socialismo, como um modelo econômico voltado à substituição da propriedade privada e do mercado por alguma forma de propriedade pública e de planejamento.

O socialismo industrial hoje vigente na Rússia e em muitos países da Europa Oriental apresentam segundo HEILBRONER (1976:50) duas características distintas: "uma máquina industrial muito parecida com a do capitalismo, tanto na estrutura como na aparência e uma "superestrutura" social e política altamente centralizada, burocrática e repressiva".

Ao proceder-se, portanto, uma análise sobre os

dois modelos, a industrialização ocorrida nos países socialistas revela entraves tão incorretos como os que se fazem presente no capitalismo industrial.

HEILBRONER (1976:51) afirma que "se a industrialização econômica atingiu as nações socialistas ameaçando a continuidade do modelo, o mesmo poderá ser dito do mundo capitalista nos anos 30. Mas, tanto num caso como no outro, as tendências de crescimento superaram as de estagnação ou de crise, de tal maneira que, por critérios estritamente econômicos o socialismo industrial converteu-se num sucesso tão grande quanto o capitalismo".

Contudo, o exitoso funcionamento das instituições econômicas socialistas não trouxe os resultados esperados. A crença de que a substituição da propriedade privada pelo público, e do mercado pelo planejamento, produziria uma era de alto moral social e de elevado desempenho econômico, não aconteceu. Ao contrário, a julgar pelas campanhas da imprensa na União Soviética e na Europa Oriental contra o absenteísmo, o desleixo, a tirania burocrática e as atitudes "anti-socialistas", ou pelas verdadeiras revoltas de trabalhadores, ocorridas na Polônia e na Hungria, contra suas condições de trabalho; ou pela nítida evidência de um sentimento de opressão intelectual em muitos outros países (HEILBRONER, 1976:52).

Observa-se, dessa forma, que as nações socialistas

ainda não conseguiram atingir o almejado padrão de espírito comunitário uma vez que as conseqüências sociais do desenvolvimento econômico tem sido semelhantes a das nações capitalistas.

No que se refere ao projeto educacional dos países socialistas, a universidade da União Soviética, por exemplo, a partir da Revolução de Outubro, empenhou-se no sentido de convertê-la numa instituição capacitada a formar os quadros de direção do Estado, da cultura e da economia, através de um processo de seleção que proporcionasse oportunidades iguais a todos os jovens e, ao mesmo tempo, os formasse, politicamente, como revolucionários (RIBEIRO, 1976:73).

Nessa nova proposta de ensino superior a União Soviética procurou evitar a reimplantação da mesma camada social no poder, não matriculando na universidade os jovens provenientes das antigas camadas privilegiadas.

RIBEIRO (1976:73) esclarece que esta sucessão da classe privilegiada pelos universitários de origem popular, ocasionou no início a queda dos níveis de qualificação acadêmica de competência profissional e científica já alcançados. A isto se somou a enorme perda de pessoal de nível superior, em conseqüência da guerra e da emigração em massa, gerando problemas para a elevação do nível técnico-científico da sociedade soviética. Entretanto, a sucessão induzida da antiga elite por novos e maiores contingentes universitários de

origem popular deu seus frutos, já que o nível de qualificação destes últimos elevou-se, rapidamente, até situar-se, na atualidade, entre os mais avançados do mundo. Este contingente, atuando como multiplicador, pode elevar, posteriormente, os padrões de qualificação do ensino em todos os níveis, até formar uma força de trabalho altamente qualificada.

ONUSHKIN (1971:67) ao falar sobre a universidade de Leningrado apresenta algumas características que atingem o sistema soviético de ensino superior em relação aos países capitalistas, tais como: a separação entre ensino e a investigação profissional de alto nível; o caráter competitivo que ocorre nas universidades como estímulo para que o estudante produza o máximo a fim de destacar-se dos demais, pois, sua carreira dependerá deste esforço no período de formação escolar; a unidade ideológica do ensino (marxismo-leninismo) como método de investigação e como teoria geral explicativa da sociedade e da história; incremento da área científica e tecnológica; cultivo de capacidades e talentos tendo por base a totalidade da população; formas especializadas para atender as exigências da produção atual, da ciência e da técnica, da cultura e das perspectivas do desenvolvimento; elevar a qualificação do corpo docente de nível superior nos ramos correspondentes à economia nacional.

Observa-se, portanto, que o ensino superior na União Soviética também está voltado à formação de mão-de-obra de alto nível, destinada, no entanto, à produção de ciência e

tecnologia necessária ao desenvolvimento da nação dentro de um sistema planejado.

Nos países socialistas subdesenvolvidos como é o caso de Cuba, o ensino superior após a reforma de 1959, voltou-se, igualmente, à formação de técnicos que necessitava a nação para alcançar o desenvolvimento econômico desejado.

A comissão da reforma dizia que "se necessitava um maior número de técnicos e profissionais diretamente ligados à produção, como engenheiros, economistas, advogados e outras ciências sociais (LAGUARDIA, 1973:65).

Dessa forma, constata-se que tanto o modelo capitalista quanto o socialista se tem caracterizado por sérias dificuldades operacionais, superadas através do crescimento econômico.

Cada modelo procurou elevar seu nível de consumo material e nenhum foi capaz de produzir um clima de satisfação social. Existe, assim, o valor da eficiência, como uma tendência de subordinar a escala humana das coisas à ótima escala técnica. Existe o valor da propriedade da própria produção, visível no cuidado com que ambos os sistemas se esmeram em virtuosismo técnico e, na indiferença com que ambos encaram os aspectos de um desenvolvimento mais humanista. A educação aparece no contexto do desenvolvimento como dimensão de crescimento econômico, e não na dimensão social, ou seja, o cultivo do homem enquanto ser humano.

É sob este raciocínio de crescimento econômico que SIMONSEN (1969:208) fundamenta o seu discurso ao dizer que "por si só, o aumento da relação capital/mão-de-obra permitiria que a renda per capita subisse. Mas não se trataria de um crescimento auto-sustentável, devido ao problema dos rendimentos decrescentes. Um progresso secular, como o que se tem verificado em tantos países, só se pode explicar se admitirmos que, além do aumento de recursos materiais, exista um fator residual de desenvolvimento - a educação e o progresso tecnológico".

No relatório do grupo de trabalho do acordo MEC/USAID, os relatores evidenciam igualmente o mesmo fenômeno e a mesma concepção, quando demonstram que as análises realizadas para se entender o crescimento da produção revelam que, além daquilo que se explica pelos fatores da produção (mão-de-obra, capital investido, etc), existe sempre um crescimento da produção maior do que o esperado. Esse crescimento só é explicável pelo incremento do fator qualitativo da mão-de-obra que leva ao crescimento da produção.

O quadro econômico da década de 60 caracteriza-se pelas baixas taxas de crescimento. Somente a partir de 68, começa uma nova fase de expansão que, segundo Paul SINGER (1973:70), "contou inicialmente com capacidade ociosa abundante e um amplo exército industrial de reserva".

Politicamente, observa-se o final da liberal demo-

cracia. O regime populista é substituído por um regime centralizado nas mãos dos militares.

Dentro desse contexto surgem os chamados "tecnocratas da educação", que apesar de já se esboçarem nos anos 50, participam com maior frequência das decisões na década de 60, influenciados pela preocupação dos organismos internacionais com o problema da rentabilidade dos investimentos educacionais. Seus interesses não estão dirigidos prioritariamente ao atendimento dos objetivos tradicionais de educação. Visam essencialmente saber até que ponto a educação contribui para o crescimento econômico e de que forma é possível maximizar os rendimentos dos investimentos na educação.

O projeto educacional se redefine agora em função da própria redefinição do papel do Estado, após o movimento militar de 64. No entanto, salienta RODRIGUES (1982:116), essa redefinição tem suas raízes no período anterior a 64, quando a educação começa a tomar forma já nos projetos delineados a partir das conferências de Punta Del Este (1961), da conferência de Santiago do Chile (1961), das reuniões inter-americanas de ministros de educação em Lima e Bogotá (1962 e 1963) e assumida plenamente a partir de 1964.

O Plano Decenal, elaborado na conferência de Punta Del Este, apresenta nas suas considerações iniciais que "o fim da educação é o desenvolvimento integral do ser humano", passando em seguida o documento, sem explicitar a totalidade

do sentido do chamado "desenvolvimento integral", a reforçar a idéia básica da educação como fator de desenvolvimento econômico e social, alertando, inclusive, para o fato de que o sucesso da própria "Aliança para o Progresso" dependeria do nível de integração do projeto educacional nos planos nacionais de desenvolvimento a serem elaborados pelos países membros. Adverte o relatório que os planos de educação devem ser integrados, possibilitando a expansão da matrícula em todos os níveis e que as campanhas para a educação de adultos devem voltar-se para as necessidades do desenvolvimento cultural, social e econômico dos países membros. Ainda especifica que a educação deve atender às necessidades da formação de mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento industrial, agrícola e social, para a administração pública, e para outras iniciativas, como formação de técnicos, cientistas e professores. Alerta ainda para a necessidade de "reorientar a estrutura, conteúdos e métodos da educação em todos os níveis, a fim de adaptá-la melhor aos progressos do domínio do saber, da ciência e da tecnologia, às necessidades culturais dos países latino-americanos e às exigências de seu desenvolvimento social e econômico" (Revista-Brasileira de Estudos Pedagógicos, 1962: 132).

Por outro lado, a conferência sobre Educação e Desenvolvimento na América Latina, realizada sob recomendação da conferência de Punta Del Este, em Santiago do Chile, em

dezembro de 1961, recomenda em suas conclusões: "a formulação de programas de desenvolvimento educacional nos quais, sem descurar a formação integral do homem, se estabeleçam as prioridades aconselháveis para elevar a produtividade da população com o fim de acelerar o progresso social e econômico de todos os habitantes". Ratificam ainda os participantes da conferência que "a decisão de fazer do desenvolvimento educativo e do progresso econômico acelerado de todos e de cada um deles, fatores complementares para alcançar dentro de uma verdadeira igualdade de oportunidades, não só a prosperidade material dos povos que representam, senão também sua plena realização na independência e numa ampla justiça social, a fim de contribuir com elementos cada dia mais firmes para a obra comum exigida pela paz do mundo e da civilização da humanidade" (GÓIS FILHO, 1962:44).

Portanto, já se pode perceber o nível de inter-relacionamento entre a educação e o desenvolvimento econômico, que se constitui no cerne das recomendações. A preocupação central e a direção dos próprios objetivos, fundamenta-se na firme convicção de que somente a formação adequada de recursos humanos pode preencher as necessidades do desenvolvimento econômico e social dos países latino-americanos.

Essa postura assumiu continuidade na conferência realizada em Washington, em outubro de 1961, e promovida pela Organização dos Estados Americanos. GÓIS FILHO (1962:56)

apresenta um retrospecto da mesma, oferecendo subsídios para reflexão, uma vez que há uma profunda interligação entre as propostas apresentadas na conferência e a consecução delas após 1964 no Brasil, especialmente nos relatórios Atcon, MEC/USAID, e relatórios dos grupos de trabalho para a reforma do ensino superior de 1ª e 2ª graus.

O foco principal da conferência é a discussão sobre os fatores considerados imprescindíveis ao projeto de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos. O ponto de partida é a identificação do capital como elemento unificador do processo de desenvolvimento. Dessa forma, três são os capitais apontados como necessários a esse processo:

- capital físico - composto de máquinas de prédios que as abriguem, energia, combustível, matéria - prima, crédito, etc.

- capital social - que compreende as estradas de rodagem e de ferro, navios, portos, armazéns e silos, hospitais e serviços de saúde pública, sistema educacional, etc...

- capital humano - ou seja, o potencial humano para o trabalho.

São esses os três esteios sobre os quais se edifica a sociedade moderna, industrializada e de consumo, condição necessária e suficiente para a construção e realização do bem-estar geral. A participação igualitária dos três compo-

centes se torna fator indispensável ao desenvolvimento harmônico da construção social. Os países que tem êxito em seus planos de rápido desenvolvimento são aqueles que conseguem acumular capital físico, social e humano em elevadas taxas de velocidade e utilizá-los com alta prioridade em atividades produtivas (GÓIS FILHO, 1962:58).

Para tal, são necessários, portanto, alguns esforços integrados com vistas a se obter melhoria da tecnologia, aumento de poupança e formação de capitais, além da qualificação da força de trabalho. Se o arranque para o desenvolvimento for situado neste tripé, torna-se desejável direcionar as instituições sociais, políticas e econômicas da sociedade para que congreguem todos os esforços requeridos para o desenvolvimento.

As reformas institucionais são necessárias, portanto, para que se ajustem às necessidades ao desenvolvimento. O objetivo fundamental é assegurar condições para o desenvolvimento e expansão dos capitais exigidos.

Tal proposta, por si, justifica o surgimento de um Estado autoritário, dirigido por um quadro de tecnocratas com a visão de totalidade indispensável ao planejamento integrado.

A partir de então se estabelecem novas bases para uma arrancada do desenvolvimento capitalista. Ocorre signifi

cativa ampliação do Estado na oferta do capital físico e social. Impõem-se, agora, sua participação efetiva na produção e reprodução do capital humano. Este era o elo da cadeia que faltava, sendo, portanto, necessário introduzi-lo e reforçá-lo.

Esse reforço no projeto educacional é consubstanciado pela Reforma Universitária de 1968 e a Lei 5.692 de 1971 para o 1º e 2º graus.

É, portanto, no período pós - 64 que a educação é atrelada de modo radical ao projeto de desenvolvimento econômico e social, ficando explícito no discurso oficial. A educação é assumida, assim, não apenas como força auxiliar indireta ao desenvolvimento social ou da manutenção das tradições culturais, ou do progresso cultural e científico mas como função direta do desenvolvimento. A participação da educação torna-se fundamental para o sucesso do modelo desenvolvimentista. Sua ênfase central coloca-se de modo objetivo no projeto de desenvolvimento econômico.

Tanto a Reforma Universitária, quanto a Lei 5.692/71, basearam-se na constatação de que a ausência de correlação entre educação e condições sócio-econômicas apareciam como a causa de problemas tais como: incapacidade de prover mão-de-obra qualificada necessária ao desenvolvimento sócio-econômico oferecido pelo sistema, as necessidades da estrutura

de emprego, etc. Ocorre, aqui, uma preocupação constante com a formação de recursos humanos adequados ao desenvolvimento da nação.

Sabe-se que, além disso, a Reforma Universitária também foi promulgada em resposta à crise estudantil da época, proporcionando um aumento do número de vagas e certas formas de controle. No entanto, como a política econômica vigente fez com que os canais de ascensão para a classe média fossem deslocados do pequeno comércio, da pequena indústria, do artesanato e das profissões liberais para os postos burocráticos, ocorreu um grande aumento na demanda do ensino superior, o que não corresponde à oferta existente. A esse respeito lembra CUNHA (1978:31) que "a profissionalização do ensino médio, prevista pela lei 5.692/71, além de procurar formar técnicos habilitados para o mercado de trabalho, tem a função contenedora no sentido de que a pressão por demanda de vagas no ensino superior fique diminuída".

Aumentadas as possibilidades de acesso ao ensino superior amplia-se igualmente a visão econômica da educação do ponto de vista desenvolvimentista, onde as mutações técnicas passaram a requerer mão-de-obra com um certo nível de qualificação, diferenciando e ampliando as chances profissionais, mediante a qual a educação passou a constituir-se em forte instrumento de formação de mão-de-obra.

Os estudos que apresentam a educação num contexto

econômico procuram mostrar principalmente a necessidade de eficiência do ensino para desenvolver as qualificações requeridas pelo modelo economicista. A redução de desigualdades, quando é levada em conta, sempre aparece em segundo plano. Essa perspectiva é abordada por DEBAUVAIS (1980:27) ao dizer que "quando a economia se desenvolve, a necessidade de trabalhadores qualificados aumenta, conseqüentemente há um crescimento da demanda educacional que dará às crianças oportunidades iguais oferecidas pelo processo democrático".

Alguns autores que se dedicaram ao estudo da educação como fator de desenvolvimento econômico tem revelado a dificuldade de determinar indicadores concretos a esse respeito. Utilizam-se na maioria das vezes da coleta de dados secundários que, pela variabilidade de fontes de informação, dificulta a comparabilidade dos resultados, questionando-se a sua validade. Utilizam, ainda, como indicadores mais frequentes, o estoque de educação mediante os anos de escolarização completos, seu custo e seu rendimento e o nível de desenvolvimento econômico.

Quanto à determinação dos custos da educação é muito difícil chegar-se a dados confiáveis tendo em vista o número de variáveis que devem ser consideradas. Como o próprio SCHULTZ (1973:43) mostra, "os salários não recebidos pelos estudantes, embora improváveis de serem computados, deveriam participar no cálculo dos custos da educação. Dado um

determinado grau de educação e uma determinada origem sócio-econômica do indivíduo, não se pode deduzir mecanicamente o tipo de atividade ocupacional que a pessoa poderia estar desempenhando, caso não estivesse estudando, mas estivesse inserida na força de trabalho".

Embora, considerando que atualmente os custos indiretos da educação não sejam mais feitos como foram na época de Schultz, a indeterminação ainda persiste.

Por outro lado, observa-se igualmente que na definição operacional de desenvolvimento econômico, são usados geralmente indicadores como PNB, e percentagem da população empregada nos setores primário, secundário e terciário. Observa-se aqui, que o desenvolvimento econômico é medido apenas através de indicadores quantitativos, não sendo visto, portanto, como um processo global de transformação da sociedade.

Os estudos apresentados por grande número de autores sobre o aspecto econômico da educação evidenciam uma ideologia comprometida com os interesses econômicos e tecnocráticos preponderantes, procurando apresentar uma sociedade equilibrada, em que a educação e o crescimento econômico devem andar paralelamente. Ao mostrarem, também, como a educação está contribuindo para o crescimento econômico dos países capitalistas, pretendem justificar o regime econômico, político e social neles existentes.

Veja-se, por exemplo, o que diz SCHULTZ (1973:56)a

esse respeito: "a instrução aumenta a capacidade de adaptação das pessoas, face às flutuações das oportunidades de emprego, associadas ao crescimento econômico. Quando um trabalhador estabilizado se defronta com tal situação, talvez tenha que trocar o seu atual emprego por outro e, até mesmo, abandonar determinada especialidade em declínio, por outra que ofereça melhores oportunidades de trabalho".

Fatos reais são omitidos aqui, tais como a consideração da pessoa como ser humano. Ela é, agora, vista como uma mercadoria na medida em que entra num processo de produção (escola) e sai como um produto acabado (qualificado). Deixam de ser levadas em conta as aspirações individuais, pois se verificam as aspirações nacionais.

A inserção do homem dentro do processo produtivo procura omitir não só o seu caráter de individualidade mas também a sua condição de membro de uma classe social, cuja realidade aparece de forma difusa. Em outras palavras, não há qualquer menção sobre a divisão de classes sociais, pois todos os indivíduos tem apenas uma função econômica dentro de um sistema produtivo global.

Portanto, na medida em que se proclama a idéia de que quanto maior a qualificação, maiores os rendimentos, oculta-se todo o processo de seleção e diferenciação social. Tentam explicar as diferenças de rendas entre indivíduos durante o processo de sua capacitação profissional (BENJAMIN, 1980:69).

Seguindo o referencial teórico adotado por SCHULTZ, encontram-se os estudos de LANGONI (1974:25) que busca a realização de comparação entre crescimento econômico e educação.

O autor realiza uma comparação entre a contribuição dada pelo capital físico e pelo capital humano ao crescimento econômico brasileiro, evidenciando que a maior parte deste crescimento tem se originado da acumulação do capital físico e do aumento da oferta de trabalho, ressaltando, todavia, que a educação e a realocação do fator trabalho desempenharam papel fundamental. Ressalta LANGONI (1974:71) que as participações relativas ao trabalho e à educação "per se" no PIS são de, respectivamente, 54% e 25% para o período de 1950 - 1960 e 57% e 34% para 1960 - 1970. Demonstra ainda que a rentabilidade ou taxa de retorno de investimentos em educação chega a média de 28% no Brasil, enquanto que a do investimento em capital físico não ultrapassa a 14%.

Num quadro apresentado por RODRIGUES (1981:51) na revista Educação e Sociedade, o autor mostra que, em 1969, obteve-se o seguinte nível de retorno em educação:

primário completo	31,9%
ginásio completo	19,4%
colegial completo	21,2%
superior completo	12,1%

Por outro lado, ao realizar comparações internacionais, mostra que os países com baixas taxas de crescimento, in

dependentemente do nível de renda (Índia, Reino Unido) tendem a apresentar contribuições relativamente baixas da educação para as taxas de crescimento.

Nos cálculos das taxas de retorno dos investimentos em educação no Brasil, conforme foi evidenciado acima, esclarece LANGONI (1974:79) que a taxa de retorno é a taxa de desconto que iguala o valor presente dos custos de educação com o valor presente dos benefícios. Os custos podem referir-se a custos diretos (correntes e de capital) e custo "puro" de oportunidade, representado pelas rendas não auferidas pelos estudantes por estarem na escola ao invés de participar do mercado de trabalho. Os perfis de rendimentos são tomados, portanto, como elemento fundamental das taxas de retorno, uma vez que irão servir para gerar tanto os benefícios (o diferencial entre os rendimentos correspondentes e anos sucessivos de estudos) como a uma grande parte dos custos educacionais (a renda não auferida pode ser medida inicialmente pelos salários dos indivíduos da mesma idade que não estão frequentando a escola).

Como se pode constatar as maiores taxas de retorno foram encontradas no nível primário, uma vez que exige menor investimento por estudante, já que os custos diretos são mais baixos e o salário não recebido é praticamente nulo. No que se refere ao nível universitário, só se considerando a rentabilidade econômica, o problema parece ser muito mais de

melhoria na qualidade de ensino do que um aumento puro e simples de matrícula.

Dois pontos ainda são ressaltados por LANGONI (1980:70) em seus estudos sobre o valor econômico da educação, onde conclui que:

- a) "comparando internacionalmente as taxas de retorno para eliminar o analfabetismo, Venezuela, México e Brasil são também os que alcançaram as mais elevadas taxas de crescimento em passado recente (1950-1970), o que evidencia mais uma vez que os investimentos na educação são propulsores do crescimento econômico;
- b) a transferência de recursos de investimento em capital físico para capital humano, implica na redução da importância da renda da propriedade na renda total, o que contribuirá para reduzir a desigualdade na distribuição da renda. Sendo assim, através do investimento em capital humano se poderá aumentar a taxa de crescimento e melhorar a distribuição de renda".

Nesta perspectiva do autor observa-se uma mera preocupação no sentido de adaptar o produto do setor educacional às necessidades da economia. Um dos objetivos fundamentais da política educacional seria justamente, minimizar os custos sociais desses desequilíbrios. Nesse contexto, a

solução apontada é "deixar as características da mão-de-obra de uma certa qualidade ser definida pelo mercado", sendo que, ao invés de ocorrer uma profissionalização na educação formal, essa deveria ficar a cargo das empresas. Demonstra, ainda, estar de acordo com a ideologia vigente, pois embora fale de crescimento econômico e não de desenvolvimento, esclarece que esse crescimento poderá levar a uma menor desigualdade de renda.

Outros estudos foram realizados ainda sobre educação e desenvolvimento econômico. Em 1972, o educador norte-americano S. LEVY (1980:72) realizou uma pesquisa junto às universidades brasileiras com o objetivo de fornecer aos planejadores educacionais brasileiros e aos elementos políticos que tomam decisões quanto à expansão e financiamento da educação, um melhor entendimento da universidade enquanto unidade produtiva. Para ele, "a função produtiva da educação pode ser vista como uma relação conceptual, incorporando a corrente que adota o máximo de "output" que pode ser produzido numa combinação de "inputs". Para realizar sua pesquisa o autor empregou uma amostra em 13 universidades federais, porque além de serem mais dinâmicas, a alocação de seus recursos é da responsabilidade direta das autoridades do planejamento educacional. A área federal do ensino superior também foi considerada como mais fácil de ser estudada, dada a maior uniformidade e qualidade dos dados.

Esta pesquisa baseou-se numa coleta de dados através de questionários com enfoque sobre as estruturas econômicas e acadêmicas das universidades, com ênfase especial na distribuição de gastos. Entre os resultados obtidos está o de que os custos especificamente de instrução são baixos em proporção aos custos totais correntes, o que pode indicar que a universidade está caminhando ineficientemente, considerando que os gastos mais elevados tem-se concentrado na área administrativa e de suporte.

O que fica evidente nesse estudo é uma preocupação de que a universidade brasileira seja uma unidade produtiva, buscando a sua maior "eficiência" dentro do "sistema" global. Observa-se uma preocupação constante no sentido de desenvolver um modelo formal para a compreensão da universidade brasileira, dentro de um prisma eminentemente econômico (custos), que embora sendo útil para o planejamento do financiamento da educação, não possibilita uma análise mais ampla do contexto educacional. Fica evidente a presença de uma ideologia desenvolvimentista e economicista, sendo considerada, sobretudo, a eficiência econômica da educação.

Neste mesmo sentido P.F. DRUCKER (1980:73) no seu trabalho "The Education Revolution" afirma que "o fato novo essencial é que uma economia e uma sociedade desenvolvida é menos eficaz se alguém está educado menos do que o limite do seu potencial. O não educado se liga ao não produtivo. A so

cidade deve ser hoje uma sociedade educada para progredir, crescer e sobreviver".

O enfoque do autor não foge à concepção dos autores citados anteriormente. Para ele, a capacidade educacional está se tornando um fator crucial no comércio internacional, no desenvolvimento econômico e na competição econômica. O homem que trabalha primariamente com as mãos está se tornando improdutivo, pois no atual contexto sócio-econômico, o trabalho produtivo, é aquele que aplica visão, conhecimento e conceitos, ou seja, é baseado mais no intelecto do que nas mãos. Consequentemente, conhecimento é o capital de hoje. Estas conclusões apresentadas por DRUCKER basearam-se numa análise realizada em países avançados como Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra e Rússia. Constata-se que nos Estados Unidos, por exemplo, há 30 anos atrás, um em cada oito americanos trabalhadores haviam cursado o 2º grau e atualmente, quatro entre cinco jovens em idade escolar correspondente, atingem o 2º grau.

Assim sendo, pode-se concluir que a tese de DRUCKER baseia-se no fato de que o desenvolvimento social e econômico estão diretamente vinculados ao investimento na educação. Supõe uma certa relação mecânica entre educação e desenvolvimento, o que transparece nas próprias palavras utilizadas pelo autor, "progredir, crescer e sobreviver" que, conforme salienta BENJAMIN (1980:74), "servem ideologicamente para

legitimar manter e reproduzir as relações sociais de produção vigente".

A perspectiva econômica da educação aparece, portanto, como resultado de uma ideologia desenvolvimentista, na qual a educação é apresentada como um investimento produtivo para o país, omitindo-se o fato da escolarização estar perpetuando os desníveis de classes sociais, através da demonstração de que a educação está eficiente para o desenvolvimento.

Por outro lado, além de evidenciarem as determinações econômicas da educação, insere-se também uma finalidade ideológica, isto é, legitimar perante a sociedade a concepção do ensino e da escola como capital, ficando anulada a dimensão de classe da educação.

Além disso, desvinculando educação e saber, a reforma da universidade revela que sua tarefa não é a de produção e transmissão da cultura, mas sim, o treinamento dos indivíduos a fim de que sejam produtivos para quem for contratá-los. A universidade adestra mão-de-obra e fornece força-de-trabalho.

Sobre esse aspecto CHAUI (1980:39) salienta que "muitos tem contestado a idéia de que a universidade é adestradora de mão-de-obra. Alegam que a universidade não cria força de trabalho nem adestra mão-de-obra pelo simples fato de que tal função é preenchida rápida e eficazmente pelas em-

presas contratantes, capazes de criar em pouco tempo e a baixo custo a mão-de-obra de que precisam. Nesta perspectiva, a universidade, além de ter perdido sua antiga função ideológica e política, também não teria adquirido uma função econômica, sendo uma instituição anacrônica, um peso morto nas costas do Estado, um elemento irracional e não um fator de racionalização".

Não é possível, portanto, negar que a universidade adestre mão-de-obra. Constata-se que a difusão e expansão do ensino médio, encarregado inicialmente dessa tarefa, por ter sido acompanhada da ampliação do ensino superior, devido a razões políticas, muito mais do que econômicas, levam a transferir para a universidade uma parcela das atribuições do ciclo médio profissionalizante, pois empregadores passam a fazer exigências maiores aos candidatos a empregos, não em decorrência de uma necessidade real de instrução avançada, mas simplesmente em virtude da disponibilidade de diplomados. Assim, de uma forma ou de outra, a universidade está encarregada de um treinamento genérico e prévio que será completado e especializado pelas empresas.

Quando se alega que a universidade não treina mão-de-obra, pois quem o faz realmente é a empresa, fica implícita a idéia de que, para possuir uma verdadeira função econômica, a universidade deveria formar até o fim a força de trabalho intelectual, o que na realidade não ocorre.

A universidade adentra sim, como a empresa também o faz, e o fato de que a formação universitária possa ser encurtada e simplificada e que a empresa possa "qualificar" em algumas horas ou em alguns dias prova simplesmente que quanto mais cresce o acervo cultural e tecnológico, assim como o próprio saber, tanto menos se deve ensinar e tanto menos se deve aprender, pois, do contrário a universidade, em particular, e a educação, em geral, ofereceriam aos sujeitos sociais algumas condições de controle do seu trabalho, algum poder de decisão e de voto, e alguma concreticidade à reivindicação de participação (seja no processo educativo, seja no processo de trabalho). Ignorar que adestramento e treinamento, só por que nem sempre equilibram oferta e procura no mercado de trabalho, são procedimentos econômicos e políticos destinados à exploração e à dominação, é ignorar o novo papel que foi destinado ao trabalho universitário (CHAUI, 1980:41).

Assim, na medida em que a educação é analisada como fator de preparação de recursos humanos (mão-de-obra especializada) para o setor produtivo, seus limites são colocados pelo quadro das necessidades desse setor. RODRIGUES (1982: 123) esclarece que, "o Estado vem ao encontro da empresa, mantendo em universidades os recursos suficientes para a preparação de quadros que serão absorvidos no mercado de trabalho privado, ou mesmo nas empresas produtivas estatais. Ao se encarregar da preparação dessa mão-de-obra especializada,

o Estado desobriga as empresas desses custeios, socializando-os na medida em que os assume às expensas dos tributos (fonte natural dos recursos do Estado). É uma forma de auxiliar diretamente o processo de acumulação. Logo, não é apenas o capital físico e social que o Estado garante no processo de acumulação, facilitando a tarefa de expansão do capital. O Estado age igualmente na formação e na acumulação do novo capital - o capital humano -, socializando os custos de sua formação".

Neste contexto, observa-se que na medida em que as metas se dirigem para uma luta em favor do desenvolvimento, considerado sobretudo como crescimento econômico, tendo a educação a função de formar recursos humanos que contribuam para tal, omite-se que as pessoas tenham aspirações que desejariam desempenhar, levando-se em conta, apenas, as exigências da economia.

Na verdade, apesar dos objetivos mais gerais da Lei 5.692/71 e da Reforma Universitária, que preconizam uma busca de felicidade para os cidadãos e para a Nação, o que se verifica é uma substituição do valor do indivíduo como ser humano e como cidadão, pelo seu valor como mercadoria.

Assim, a educação, conforme salienta RODRIGUES(1982: 154), não é vista como possibilidade de promoção do homem, torna-se fator de concentração de riquezas, hierarquização do trabalho, multiplicação da divisão social, redução das possi-

bilidades de ascensão social ao maior número de indivíduos. A educação agora é acrescida ao trabalhador como instrumento de negociação de sua força de trabalho, que concorre no mercado segundo as mesmas leis da oferta e da procura. Não é um valor de uso do trabalhador, não é um bem em si, mas um valor de troca que concorre no mercado, não mais em função da sua utilidade social, mas em função das variações do mercado resultantes da relação produção-consumo ou produção-lucratividade.

3.3. O DESENVOLVIMENTO SOCIAL

A idéia de que o processo econômico não engendra por si só o progresso social, oportunizou o aparecimento de diversos estudos fundamentando que, tanto as nações em estágio avançado de industrialização, como aquelas empenhadas no esforço para o desenvolvimento, não vinham obtendo melhoria efetiva em seus níveis de bem estar geral. Consequentemente, novas formas alternativas de desenvolvimento foram surgindo, voltadas à satisfação individual ou coletiva dos membros da sociedade.

Surge, então, a concepção qualitativa de desenvolvimento, ou seja, desenvolvimento social conforme denominação específica no ramo da sociologia.

As primeiras conotações sobre o tema são decorrentes do destaque que as Ciências Humanas (Antropologia Cultural, Direito, Economia, Política, Psicologia Social, Sociologia e outras) passaram a merecer nos meios científicos. Por outro lado, aparece igualmente como fruto do discurso sociológico ou como uma especialização da própria sociologia. Nesse contexto, o desenvolvimento social corresponde ao processo de mudança de uma realidade do tipo tradicional para uma sociedade industrializada. Os cientistas sociais engajados nesta concepção referem-se a um tipo particular de desenvolvimento voltado à passagem de nações denominadas subdesenvolvidas, para a condição de desenvolvidas. O desenvolvimento para eles, conseqüentemente, não é visto como um fenômeno histórico secular, mas como um fenômeno específico de um determinado período, onde a industrialização se fez presente.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento é mais que crescimento econômico, constituindo-se em um movimento sócio-qualitativo que, via de regra, pode estar voltado a três direções distintas, conforme salienta PAIVA (1980:43) "para a decomposição de uma ordem social vigente, de caráter tradicional, onde situações de dependência e marginalidade econômica, social, política e cultural são constantes, ensejando conflitos políticos e de classe, além de condições sub-humanas de vida; dirige-se também para a transformação das estruturas de poder, bem como a mudança de comportamento de suas

populações; finalmente, este movimento sócio-qualitativo busca a implantação de uma nova sociedade industrial, porém estabelecida em função de paradigmas capazes de assegurar às massas populares condições de participarem efetivamente como produtoras e consumidoras, nessa nova sociedade".

De acordo com esse raciocínio, o desenvolvimento social busca a superação do "status quo" presente nas sociedades tradicionais subdesenvolvidas e em transição, para um estágio onde os membros da comunidade nacional possam romper com as cadeias de dependência e marginalidade, buscando a introdução de mudanças nas estruturas de poder e na economia, procurando atingir, conseqüentemente, um nível superior de qualidade de vida.

Em sua recente obra "Introdução ao Desenvolvimento Social", JAGUARIBE (1979:54) apresenta uma nova conceituação sobre essa teoria. Segundo ele o desenvolvimento social abrange dois enfoques: um histórico-antropológico que compreende o trânsito das sociedades familiares sobre as diferenciadas; e outra, que se refere à evolução do autoritarismo e conseqüente alienação social. Nesta perspectiva, uma das dimensões do desenvolvimento social no contexto da sociedade global, consiste na especialização e na diversificação dos papéis sociais.

Muitas divergências conceituais aparecem, no entanto, entre os adeptos do Desenvolvimento Social.

Alguns sociólogos tratam essa dimensão do desenvolvimento como equivalente à eliminação de problemas sociais clássicos (crimes, favelas, dissolução da família). Ainda outros indentificam-no com seleções arbitrárias das chamadas taxas de crescimento social (alfabetização, escolaridade, consumo de calorias, mortalidade infantil); relacionam o desenvolvimento social com industrialização e urbanização (...) com o controle governamental centralizado ou com um estado de liberdade pluralista (...) ou, ainda, com um tipo usual de sociedade aberta. Enfim, o termo apresenta grande elasticidade (DURAND, 1975:39).

Considerando, portanto, a amplitude das variáveis afetas ao Desenvolvimento Social, tomar-se-á para fins de estudo nesse ítem, a variável educacional, uma vez que se pretende situar o papel da universidade no campo do desenvolvimento social.

Numa retrospectiva histórica, o ensino superior, desde seu início, apresenta-se desprovido de caráter nacional, influenciado ainda por um espírito colonialista e colonizador. Não herdamos apenas uma herança cultural, mas igualmente uma herança econômica e social. Na época, conforme salienta FÁVERO (1980:31), "mantinha-se o privilégio de se fazer um curso superior, pela simples razão de persistir o privilégio de riqueza e de classe. Havia uma convergência na maneira de conhecer essas instituições de ensino, tanto por parte das

classes dominantes, quanto dos setores intermediários: de modo geral, poucos eram os que orientavam seus cursos para os problemas de nossa realidade".

As escolas superiores, portanto, criadas somente no início do século passado, nasceram desprovidas de um papel criador e inovador dentro da nossa realidade. Ora, a educação como prática social deve estar profundamente comprometida com a realidade onde está inserida.

Observa-se que, nas sociedades contemporâneas, as universidades tendem cada vez mais a ser instrumento, no sentido de eficiência da instituição, de exigências do meio político ou de segmentos da sociedade civil. O Brasil serve como exemplo para esse contexto, lembrando-se que, no período que se inicia após a Revolução de 1930, quando a estrutura de poder se limita a simples trocas nos quadros oriundos das mesmas classes dominantes que prevaleciam anteriormente, ou mesmo, quando a estrutura de poder se modifica mais pelo surgimento de algumas especificações funcionais do que pela alteração de seu caráter. Mesmo após a Reforma Francisco Campos, em 1931, e a Reforma Universitária, a partir de 1968, a renovação que as universidades e instituições de ensino superior experimentaram foi limitada.

A esse respeito MILLS (1965:116) esclarece que "cada vez mais, estas instituições se apresentam como matrizes formadoras de novos quadros dirigentes, uma vez que as

instituições de ensino, como a educação em geral, refletem a experiência da sociedade e refletem, por igual, a estratificação de classes, a condição de dependência, a heterogeneidade do desenvolvimento social ou grupal que vão se manifestar nas instituições universitárias, justificando de formas nem sempre muito explicitadas e convincentes a dominação que ajudam a perpetuar, conscientemente ou não. A união dos que ocupam o poder se justifica na medida em que são homens de origem e educação semelhantes, de carência e estilo similares".

Na realidade, ninguém ignora que a universidade forma sobretudo pessoas pertencentes às camadas superiores visando garantir e reforçar o sistema vigente. Sobre esse aspecto salienta José Henrique SANTOS (1978:6) que, "tendo surgido dentro de um sistema capitalista dependente, a universidade sempre esteve aliada às classes dominantes para preservar a estrutura social existente. Assim não é exagero afirmar que a universidade brasileira tem ainda hoje no seu caráter de dependência, na perda de autonomia e no seu caráter elitista, os traços marcantes do seu perfil".

As universidades, diante de uma política hipertrofiada e pressionadas pelo medo de tomar decisões frente ao autoritarismo dos poderes constituídos, correm sério perigo de aceitar o "status quo". Permanecem, muitas vezes, numa posição marginal que dificilmente lhes permitirá criar espaço próprio, onde possa ser fomentada a emergência de uma consci-

ência crítica.

Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão crítica que não se limita apenas no discurso teórico, mas que se volta para o prático, para a necessidade de mudança e transformação da realidade.

E a primeira condição para que a universidade possa exercer um ato comprometido com a realidade social está na sua capacidade de atuar e refletir. Esta capacidade de operar, de situar, de transformar a realidade de acordo com a sua finalidade é que a torna uma instituição da práxis. Este compromisso com a humanização da realidade implica numa responsabilidade histórica, que não pode realizar-se apenas através do discurso. O compromisso existe se houver engajamento com a realidade, pois, somente assim ele será verdadeiro.

Portanto, a universidade, enquanto instituição crítica, não poderá permanecer numa posição de neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores. Seu compromisso não é um ato passivo, mas práxis, isto é, ação e reflexão sobre a realidade, inserção nela, o que implica indubitavelmente um conhecimento dessa realidade. Os que não estão comprometidos, segundo FREIRE (1981:21), "estão comprometidos consigo mesmo, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. E como este não é um compromisso verdadeiro, assumem a neutralidade do impossível".

Como instituição crítico-reflexiva cabe à universidade a tarefa de um aprofundamento da sua tomada de consciência sobre a realidade para não permanecer neutra ao processo de mudança em que se encontra a realidade social. É preciso que ela perceba as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência; aquelas que pretendem mantê-la como está e aquelas que pretendem transformá-la. Isso significa que a universidade não pode ser uma instituição passiva frente a realidade, frente a permanência do que já não representa os caminhos do humano ou a mudança desses caminhos.

Assim, a universidade tanto mais será humanista, quanto mais verdadeiro for seu trabalho, quanto mais reais forem sua ação e sua reflexão sobre as dificuldades da sociedade à qual pertence.

Destaca-se, aqui, o relevante papel da extensão universitária como um ponto permanente de conexão entre a universidade e os diversos setores da sociedade, capaz de fazer emergir a consciência crítica e a participação de outras instituições e da população de um modo geral, delas recebendo contribuições para o projeto educacional e a elas proporcionando oportunidades de desenvolvimento social.

A extensão universitária requer, portanto, uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão

crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 1980:27).

O processo de extensão não significa, dessa forma, o estender de um conhecimento já elaborado aos que ainda não o tem, impedindo nestes, a capacidade crítica de tê-lo.

Para FREIRE (1980:27), no processo de extensão, "o máximo que se pode fazer é mostrar, sem revelar ou desvelar, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos".

Dessa forma, a extensão universitária deve possibilitar àqueles que a recebem uma profunda tomada de consciência sobre a realidade na qual e com a qual estão situados.

O que ocorre, no entanto, é que o termo "extensão" em seu uso universitário mais comum está ligado à idéia de um centro intelectual do qual se irradiam para o exterior a ciência, a tecnologia e a arte. Com base nesse quadro conceitual é inevitável a emergência de uma consciência crítica ocorrendo uma relação de subordinação e dependência, e que o mundo universitário, pessoas, instituições e valores, se sobrepõe ao mundo exterior, ao resto da comunidade e lhe determinam uma conduta individual e coletiva. Desse modo, o termo extensão se refere a uma situação na qual, como aspecto essencial, se impõem modelos societários ou se transferem padrões de comporta

mento, aniquilando qualquer perspectiva de desenvolvimento.

Portanto, numa perspectiva de desenvolvimento social, a extensão universitária precisa ser entendida como função essencial para a vitalização, avaliação e realimentação do projeto universitário como um todo; como mecanismo de integração horizontal universidade - comunidade, baseado em ação dialógica, cooperativa e participativa, em que não existe superior nem inferior, como forma de colaboração mútua e permanente na elaboração e ampliação do conhecimento, enfim como forma de interação da universidade com o meio.

Torna-se necessário, desse modo, que a universidade procure criar espaço onde se desenvolva o estudo e a crítica dos grandes problemas nacionais. Se isto não ocorrer cada vez mais a universidade será levada a acomodar-se e aceitar o espelho da autoridade constituída.

A autonomia universitária constitui-se, assim, condição essencial para que a universidade possa realizar coerentemente suas funções. Quanto mais ela se propõe a participar da problemática sócio-econômica e de responder aos problemas mais permanentes da realidade, mais ela tem necessidade de autonomia e de liberdade de ação. Deve assumir a consciência crítica da sociedade, procurando mostrar com clareza as contradições do todo social e propor alternativas concretas, levando em conta as necessidades nacionais e não apenas os interesses de alguns grupos privilegiados.

O que se espera, na realidade, é que as instituições universitárias tornem-se o lugar onde se possa debater, criticar e discutir a problemática nacional.

A universidade deve caracterizar-se por ser o lugar de questionamento, de investigação científica em todos os domínios do saber, em determinada sociedade. Sem isto, ela não poderá ser concebida como centro de reflexão e produção de conhecimentos. Quando muito, será uma instituição de ensino superior destinada a outorgar títulos para o exercício de profissões liberais, preocupada, em alguns momentos, em melhorar os cursos de maior prestígio social, enquanto em outras áreas predomina a mediocridade (FÁVERO, 1980:28).

A universidade em sua função histórica precisa ser fiel à natureza e às características do dinamismo cultural de onde emergiu como uma instituição que deve repensar continuamente seu papel dentro da sociedade, no sentido de responder às exigências da dignidade humana, tanto no plano individual como no plano social.

Sem sombra de dúvida, todos percebem com maior ou menor intensidade que as condições de existência em que vivemos hoje são inadequadas e todos reclamam a necessidade de uma mudança das estruturas sociais e econômicas responsáveis pelas contradições inumanas que deterioram o nosso modo de existir.

Muitas vezes, em função da perspectiva ingênua do

senso comum pouco questionador, concebe-se como muito efetivo o papel desempenhado pela educação no processo de desenvolvimento social e político.

Antônio Joaquim SEVERINO (1980:106) salienta que, "a muitos parece óbvio que a instrução, a habilitação profissional, as várias formas de cultura adquiridas pela escolaridade levarão automaticamente não só ao aperfeiçoamento pessoal como ao aprimoramento e à evolução para melhoria das condições sociais. Daí, a educação de todos os graus, e, de modo especial, a educação superior, adquire um estereótipo de meio de aperfeiçoamento humano, um valor insigne, admirado e respeitado por todos".

Já numa visão idealista, a educação aparece como um valor justificável. Torna-se valor digno do homem, condição de sua perfeição, direito inalienável, inerente ao próprio desenvolvimento da essência humana. O aperfeiçoamento individual garante o aperfeiçoamento do todo e colabora para o progresso da sociedade humana. Assim a educação age automaticamente por sua qualidade intrínseca, independente de interferências e determinações do meio onde está inserida. Tais interferências são neutralizadas pelo poder intrínseco do processo educativo catalizador e reorientador das potencialidades humanas.

Essa ação do processo educativo sobre o processo social é salientada frequentemente pelo próprio discurso ofi-

cial. As autoridades educacionais e políticas enfatizam sobre maneira este papel atribuído à educação, toda vez que se referem às expectativas a que a sociedade tem em relação àqueles que concluem um curso superior. A visão, aqui, permanece apenas na idéia do investimento que a nação realiza, cujo retorno será, sem dúvida, a revitalização do processo de desenvolvimento social.

Na perspectiva do discurso oficial, o desenvolvimento social é entendido como um conjunto de situações desejadas e pleiteadas pelos vários segmentos da sociedade. Esse desenvolvimento no Brasil é concebido como mero progresso tecnológico e modernização industrial. No entanto, estes mecanismos não representam os interesses de todos os segmentos da sociedade, uma vez que o modelo de desenvolvimento pelo qual se optou, corresponde tão somente a uma classe e não assegura o atendimento das exigências de todo o grupo social brasileiro. No entanto, esse desenvolvimento feito de progresso tecnológico e de modernização industrial está longe de ser aquele desenvolvimento decorrente da transformação social de que necessita a sociedade brasileira. Essa educação nada está transformando, pois não interfere na dinâmica social, não é uma "práxis" capaz de libertar e promover a população nem individual nem socialmente. Ao contrário, o seu resultado é eminentemente conservador mantendo o "status quo", decorrente das relações de poder estabelecidas pela sociedade brasileira.

Dessa forma, observa-se que a situação geral da educação superior no Brasil, atualmente, pouco está contribuindo para a mudança e transformação da nossa sociedade. Se persistir no atual contexto, sua contribuição para a mudança social se dará apenas residualmente e nunca como resultado de um processo mais abrangente. Para que a educação superior no Brasil possa participar da elaboração de um projeto social, ela deve se colocar conscientemente a frente desse projeto.

A formação universitária deve, pois, se comprometer fundamentalmente com a constituição de uma nova consciência social, capaz de fecundar a elaboração de um novo projeto histórico que se impõe para o Brasil, ou seja, ela deve criar condições para aqueles que a ela tem acesso, uma nova visão da realidade de seu próprio país, um reequacionamento do seu significado político e social. Esta tomada de consciência exigirá, no entanto, que a própria educação universitária se reequacione, o que lhe possibilitará deixar de reproduzir, pura e simplesmente, os princípios de uma pequena camada da sociedade.

A atual situação gerada pelo projeto econômico que se sobrepõe ao social representa uma situação de desrespeito à dignidade do ser humano. O ser humano está sendo reduzido a mero objeto, a simples mercadoria. Suas forças estão sendo exploradas e esgotadas em função de uma classe minoritária. A busca de um sentido mais profundo da condição humana indivi-

dual e social, estão a exigir da formação educacional na universidade uma nova abordagem dos problemas concernentes a todos os aspectos de nossa existência.

A universidade brasileira precisa retomar o significado de sua missão no contexto histórico em que se encontra, assumir com maior clareza e compreensão nesse contexto seus objetivos educacionais, assumindo conscientemente o papel que lhe cabe no processo global de desenvolvimento do país, quer seja no âmbito econômico, político, social ou cultural. A formação universitária deve, pois, propiciar o fortalecimento da iniciativa, da reflexão e da crítica construtiva, dos valores de liberdade, autenticidade, promoção comunitária, responsabilidade social e criatividade cultural.

Dentro dessa perspectiva, pretende-se evidenciar no item a seguir, a relação entre a universidade e o desenvolvimento cultural.

3.4. O DESENVOLVIMENTO CULTURAL

A cultura é um dos mais discutidos conceitos na área das ciências humanas e dos temas mais controvertidos nos discursos e debates intelectuais.

Não se objetiva, aqui, discutir os conceitos de

cultura, mas situá-la como fundamento para a presente reflexão.

A educação pode ser entendida como um processo pelo qual os membros dos diversos grupos culturais assimilam e vivem a imagem do homem através de suas respectivas culturas.

A idéia de cultura está vinculada a todo o processo contínuo de esforço do homem no crescimento e participação às condições sempre renovadas da vida, envolvendo ações e reações às mudanças correntes.

No entender de Karl JASPERS (1976:177) "a cultura é uma forma de vida, a sua espinha dorsal é a disciplina como princípio intelectual e o seu espaço é o conhecimento ordenado. A penetração dos valores do passado, a assimilação de juízos apolíticos, o conhecimento do real e a intimidade com as línguas constituem o seu conteúdo".

Em outras palavras, a cultura é o sentido histórico que a existência humana adquire como fruto do relacionamento entre o homem e o mundo. Em sentido profundo, ela é uma experiência social e convivência. Manifesta-se entre os homens através de um diálogo inter-humano, onde o aprendido é acrescentado à natureza, transformando-a.

Gustavo CIRIGLIANO (1975:77/85) analisa a cultura através de duas dimensões: "pode-se entender como cultura ao espírito objetivado: o mundo de todos os objetivos ou seres criados pelo espírito do homem, ou simplesmente o mundo dos

objetos culturais, diferente do mundo dos objetos naturais... Fica claro que há uma cultura: universo de formas objetivas, mortas, meras conexões de sentido, sustentadas em si mesmas e capazes de serem captadas, possivelmente, por intuição emocional; e uma cultura socializada ou a própria sociedade; universo de formas vivas, sustentadas pela vontade social..."

Nesse sentido, a cultura é uma forma de vida. É o modo de alguém viver sua realidade, seu mundo, sua circunstância.

A cultura, portanto, é tudo aquilo que é criado pelo homem. Ela consiste em recriar e não em repetir. E a educação, por sua vez, não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. Se a educação se constituísse apenas num processo adaptativo, o homem estaria matando suas possibilidades de ação e de transformação. A educação, conforme explicita FREIRE (1981:32), "deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar".

O desenvolvimento cultural subentende, desse modo, a formação de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade, responder aos desafios do mundo e fazer história pela sua própria atividade criadora. O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recorre à imitação, na falta de análise e de autocrítica.

A dimensão do cultural em sentido amplo significa, assim, tudo aquilo que o homem cria e recria. Todos os produ

tos que resultam da sua atividade, sejam materiais ou espirituais, por serem produtos humanos, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas também culturais de ser e de se comportar.

Portanto, todas essas características das relações que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas relações algo conseqüente. Na verdade não se esgota na mera passividade.

Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura (FREIRE, 1981:63).

Se não ocorresse essa integração que se constitui numa das características das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, assim, nem a história nem a cultura teriam sentido.

O homem vai assim dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele. Vai criando, recriando, decidindo. Vai, segundo FREIRE (1981:64), "temporalizando os espaços geográficos, fazendo cultura".

A história do homem como a história da cultura se constituem, portanto, num processo de transformação simultânea. Ela se define como algo mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual. Ela se traduz no próprio modo

de ser do homem.

Para ROMANELLI (1980:20), a cultura distingue-se num duplo aspecto: como processo e como produto. O primeiro define a ação contínua e recíproca do homem e do meio e o segundo, resultado dessa ação, define o conteúdo dos bens culturais conquistados, os quais, por sua vez, condicionam novos desafios à capacidade perceptiva, à sensibilidade, à inteligência e à imaginação humanas.

Quer enquanto processo, quer enquanto produto, a cultura tem uma exigência de continuidade. De um lado, a continuidade do processo está vinculada à própria sobrevivência do homem e à preservação de sua condição humana. De outro, surge a necessidade de preservar os bens culturais conquistados, sob pena de se perderem.

Há, portanto, uma interligação entre a continuidade do processo e a preservação dos bens, fornecendo motivação interpessoal, seja no sentido horizontal para os membros de uma mesma geração, seja no sentido vertical relativo à transmissão das conquistas de uma geração para outra.

Todavia, as instituições educacionais, nascidas da necessidade de as gerações mais velhas transmitirem às mais novas os resultados de sua experiência e, também, com o objetivo de preservar e recriar esses produtos, sofrem na cultura transplantada, uma minimização de suas funções. O que se observa nessa cultura transplantada é a mera preservação dos

modelos culturais importados, diminuindo a possibilidade de criação e inovação. As instituições educacionais, neste caso, desempenham mais o papel de fazer comunicados do que fazer comunicação, reforçando a formação do espírito ilustrado e não do espírito criador. No período colonial, esse tipo de ação educativa foi o instrumento utilizado pela nova sociedade para impor e preservar a cultura transplantada. ROMANELLI (1980:23) salienta que a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras e, mais, a evolução de distribuição do solo, da estratificação social, do controle do poder político, aliada ao uso de modelos importados de cultura letrada, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira.

A manutenção desses desníveis sociais encontravam na educação escolar um instrumento de reforço das desigualdades. Nesse sentido, a função da escola foi a de ajudar a manter os privilégios de classes, apresentando-se ela mesma como uma forma de privilégio, quando se utilizou de mecanismos de seleção escolar e de um conteúdo cultural que não foi capaz de propiciar às diversas camadas sociais sequer uma preparação para o trabalho. Ao mesmo tempo que ela deu à camada dominante a oportunidade de se ilustrar, ela se manteve insuficiente e precária, em todos os seus níveis, atingindo apenas uma minoria que nela procurava uma forma de conquistar ou manter "status". O ensino era academicista voltado para a "ilustração e

não para a criação". No ensino superior a preocupação voltava-se à preparação para as carreiras liberais, sem compromisso com um projeto criador. O compromisso era apenas de acomodação e ajustamento, o que levou a instituição universitária a renunciar cada vez mais à sua capacidade de decidir (ROMANELLI, 1980:24).

A universidade estava, portanto, inserida no contexto da sociedade fechada do período colonial. Sociedade com uma economia comandada pelo mercado externo, exportadora de matéria prima. Sociedade reflexa na sua economia, reflexa na sua cultura e por isso alienada.

Segundo FREIRE (1980:75), "assim vivemos todo o nosso período de vida colonial. Pressionados sempre. Quase sempre proibidos de crescer. Proibidos de falar. (...) As restrições às nossas relações, até as internas, de capitania para capitania, eram as mais drásticas. Relações que, sem dúvida, poderiam ter aberto possibilidades no sentido das indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem. (...) Somente o isolamento imposto à colônia, fechada nela mesma, e tendo por tarefa bastar às exigências e os interesses cada vez maiores da metrópole, revelava claramente a verticalidade da política da Corte".

O homem era, portanto, excluído de qualquer processo de participação, de dialogar, de representar os destinos da sua comunidade.

Como conseqüência de uma situação colonial, o homem brasileiro não foi configurado por uma história e uma cultura próprias. Essa carência, essa escassez metafísica, característica da situação de dependência, se reflete tanto na ausência de história, quanto na ausência de destino. Não tínhamos destino porque não éramos sujeito, mas apenas objeto da história porque não tínhamos destino (CORBISIER, 1960:63).

Reconhece-se, assim, a dominação cultural da realidade brasileira e latino-americana, inserindo nesse contexto a educação que dele faz parte e que a ele pertence.

Uma preocupação constante é demonstrada aqui, por historiadores e sociólogos que, alertados para a nossa dominação cultural, denunciam a ausência e precariedade de nossa historiografia e da pesquisa de problemas e cultura próprios; por teólogos preocupados com a opressão e a injustiça dos povos latino-americanos, mediante a qual procuram difundir a conscientização dessa situação, organizando centros de pesquisa e trabalho para a sua superação: por filósofos que discutem a dominação cultural e procuram apontar saídas e caminhos éticos para uma libertação da realidade latino-americana; por teóricos da educação que buscam a reconstrução da presença histórica da escola na própria história da dominação, denunciando-a como mantenedora de ideologias escravagistas, elitistas e seletivas, como importadora de idéias, conhecimentos, métodos e sistemas de ensino; e ainda, por instituições educacionais

voltadas à reformulação de seus caminhos, promovendo a consciência da opressão e a formação de homens profissionais responsáveis pela transformação histórica e social da dominação.

A questão da dominação cultural também é enfatizada por CRITELLI (1981:41) ao dizer que "descobrimos a educação num momento histórico em que alguns poucos, reconhecendo o mundo como o de uma "geração silenciosa e calada", imersa numa realidade ingênua e alienadamente, prescrevem à educação a tarefa de ser crítica, desalienadora e transformadora dessa mesma realidade. Uma educação que, livre de alienação, seja uma força para a mudança e para a liberdade. Tomamos a educação no espaço que lhe é prescrito como o de ação mediadora da superação da dominação e, portanto, como ação para a libertação".

O que se necessita, na realidade, é uma educação que possibilite ao homem meios para a discussão corajosa de sua problemática, de sua inserção nesta problemática, que o advirta dos perigos de seu tempo para que, consciente deles, ganhe força e valor para lutar, em lugar de permanecer submetido às prescrições alheias.

A educação brasileira pode ser vista hoje num quadro de inautenticidade cultural, de privação e impropriedade revelado pelas próprias leis educacionais e métodos de ensino. Essa condição de inautenticidade revela-se ainda pelo próprio processo seletivo e elitista do projeto educacional; da preocupação única em preparar mão-de-obra para o mercado de traba-

lho; a distância que as instituições de ensino mantêm dos reais e específicos problemas e necessidades da nossa realidade social, importando e imitando propostas de realidades estrangeiras e informando-nos com conhecimentos supérfluos; quando a educação aparece como reforçadora de ideologias dominantes, impedindo a superação do alheamento social e cultural que sofremos.

A importação de modelos e propostas educacionais estrangeiros, a cópia dos métodos de ensino, a repetição dos conhecimentos elaborados nos principais centros de pesquisa, revelam claramente a inautenticidade do processo educacional brasileiro.

É o que ocorreu no Brasil, por exemplo, quando se deu preferência pelos técnicos estrangeiros em detrimento dos nacionais para analisar a situação do ensino superior.

No entender de Paulo FREIRE (1981:36), "essa sociedade é a sociedade de tipo alienado que não se conhece a si mesmo; é imatura, tem comportamento exemplarista, trata de conhecer a realidade por diagnósticos estrangeiros".

Os problemas são solucionados com fórmulas que deram resultado no estrangeiro. Fazem importação de problemas e soluções desconhecendo a realidade nativa.

A inautenticidade da nossa cultura expressa-se, no dizer de DUSSEL (1973:14), "silenciosa e calada" a quem falta

palavra própria.

Por outro lado, esse silêncio e ausência de palavra própria, presente em nossa forma de ser cultural é uma consequência do poder dominador que por sua vontade nos subjugou e nos determina como inferiores. Contudo, não se pode mais permitir a manutenção desse domínio sem pensar numa ação educacional que possa arrancar e conduzir essa cultura para fora da inautenticidade em que se encontra, aproximando-a de suas possibilidades de crescimento e de autenticidade.

Aproximar o processo educacional à sua autenticidade, implica tirá-lo da dominação cultural. A ação educacional é co-responsável na criação de uma cultura autêntica e livre da dominação que ora vem sofrendo.

Essa inautenticidade leva também à improdutividade, onde a cultura, na sociedade capitalista deverá compensar de alguma forma. Essa compensação, efetuada de várias formas, resulta quase sempre na instrumentalização da produção cultural.

Instrumentalização essa que, para CHAUÍ (1980:44), pode ser viabilizada através de três formas, a saber: aquela efetuada pela educação, tanto para reproduzir relações de classes e sistemas ideológicos, quanto para adestrar mão-de-obra para o mercado; aquela que transforma a cultura em coisa valiosa em si e por si, numa reificação que esgota a produção cultu

ral na imagem do prestígio de quem a faz e de quem a consome; e aquela conseguida por meio da indústria cultural, que, além de vulgarizar e banalizar as obras culturais, conserva a mistificção da cultura como valor em si, ao mesmo tempo em que veda seu acesso real à massa dos consumidores.

A cultura pode ser instrumentalizada, ainda, através de ações que normalmente confundem conhecimento e pensamento. "Conhecer é apropriar-se intelectualmente de um campo de fatos ou de idéias que constituem o saber estabelecido. Pensar é enfrentar pela reflexão a opacidade de uma experiência nova, cujo sentido ainda precisa ser formulado e que não está dado parte alguma, mas precisa ser produzido pelo trabalho reflexivo, sem outra garantia senão o contato com a própria experiência. O conhecimento se move na região do instituído; o pensamento, na do instituinte" (CHAUI, 1980:45).

Parece-nos, pois, que a universidade brasileira está encarregada dessa última forma de instrumentalização da cultura pois reduz toda a esfera do saber à do conhecimento, ignorando o trabalho do pensamento. Limitando seu campo ao do saber instituído, nada mais fácil do que dividi-lo, dosá-lo distribuí-lo e qualificá-lo. Em uma palavra: administrá-lo.

Assim, no tocante à área de produção científica ligada à tecnologia, afirma-se que o sistema econômico é de tal sorte dependente que bloqueia toda a pesquisa autônoma, forçando a universidade a limitar-se ao adestramento de aplicadores

do "Know how" estrangeiro.

Na área humanística afirma-se que o setor sócio-econômico é de tal forma contrário à idéia de cultura, encontra-se de tal modo imerso no tecnicismo, que anula o próprio sentido das humanidades.

No tocante à relação entre universidade e sociedade, muitos se sentem atraídos pela modernização, ou seja, pela racionalidade administrativa e pela eficácia quantitativa, opondo-se à idéia daqueles que lamentam o fim de uma universidade onde ensinar era uma arte e pesquisar, a tarefa de uma vida.

Destarte, não somos produtores de cultura somente porque somos economicamente dependentes, ou porque a tecnocracia devorou o humanismo, ou ainda porque não dispomos de recursos suficientes para transmitir conhecimentos. Mais do que isto, coloca-se o fato de que a universidade está estruturada de tal forma que sua função seja dar o conhecimento para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir, em lugar de realizar o trabalho de reflexão.

O conhecer aqui está acima do pensar. Tudo quanto atravessa as portas da universidade só tem direito à entrada e à permanência se for reduzido a um conhecimento, ou seja, a uma representação controlada e manipulada intelectualmente.

Assim, o processo educacional passa a ser alienan-

te, uma vez que contribui para que a assimilação e a vivência da cultura aconteçam de maneira meramente reprodutora, mecânica ou pragmática. E no momento presente, uma das principais críticas feitas à universidade é a de contribuir para a alienação das pessoas através de um processo educativo acrítico.

A colocação dessa problemática revela claramente como é inadiável uma redefinição da educação e de sua relação com a cultura e com o desenvolvimento cultural. Dificilmente a universidade estará contribuindo com essa dimensão de desenvolvimento se continuar com uma produção científica pouco expressiva, com montagem adaptada dos créditos e currículos, ausência de integração da vida acadêmica nos problemas da comunidade, da região, do país. Ao invés de tentar-se criar uma universidade correspondente aos traços culturais da região, fica-se na imitação do mestre estrangeiro, da maneira francesa ou americana de ministrar cursos, dos modismos europeus e assim por diante. Não é possível, dessa forma, a construção de uma universidade que menos imite seus modelos externos, que se volte às necessidades sociais, econômicas, políticas, científicas e culturais da região e comprometida, acima de tudo, com as exigências da realidade nacional.

Qualquer processo de desenvolvimento somente será autêntico "desenvolvimento" se corresponder ao quadro das necessidades básicas da comunidade nacional. Adequar o crescimento nesse contexto significa, não apenas uma questão de

integração tecnológica, mas acima de tudo, uma questão de identidade cultural.

A universidade, por sua vez, não pode ser simplesmente o lugar de transmissão do saber, mas o lugar crítico, uma instituição onde se discute, se debate e se projeta os rumos da cultura nacional. A organização das linhas projetivas de cultura exige um posicionamento fundamental: a participação da universidade na comunidade. Sem isso, a universidade estará dialeticamente negando-se a si mesma, desenraizando-se da realidade e conseqüentemente sendo mais uma instituição ornamental dentro do contexto social.

3.5. O DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO

Os problemas do desenvolvimento científico e tecnológico manifestaram-se nos anos recentes como preocupação crescente a nível nacional e internacional. O postulado de uma relação causal entre essa dimensão do desenvolvimento e o crescimento econômico levou os países em vias de industrialização a criarem agências ou órgãos específicos, cuja função precípua estaria voltada ao planejamento e coordenação das atividades de pesquisa científica no sentido de adequá-las aos objetivos econômicos e aspirações culturais e políticas do país.

Consequentemente, o Estado passou não somente a apoiar e financiar as atividades de pesquisa científico-tecnológicas, mas também a participar da formulação das metas e da elaboração de uma política científica planejada em função de toda a comunidade nacional. No entanto, nem sempre o interesse e o empenho mostrado pelos governos a favor da ciência e da tecnologia nos países em desenvolvimento, objetivaram o bem estar da população. Objetivos científicos específicos frequentemente determinaram as prioridades da política de pesquisa e desenvolvimento.

Antes, porém, de se enfatizar o atual contexto em que se desenvolve a ciência e a tecnologia, torna-se necessário levantar alguns fatos históricos que determinaram o seu surgimento.

O progresso, o desenvolvimento social, político, econômico ou cultural, em algum momento da história da humanidade ligou-se à produção científica e tecnológica onde as práticas se fundamentavam em experimentação e generalizações. O saber especializado, teórico ou prático, passou a ser visto como um bem comum e como mecanismo necessário para promover a longo, médio ou curto prazos o bem estar social e as metas mais desejadas pela sociedade.

Esta perspectiva não se estendeu apenas entre os leigos que aguardavam passivamente a hora de colher os benefi-

cios do desenvolvimento científico e tecnológico, mas também, entre aqueles que desejavam ampliar as bases do poder através dos resultados da ciência e da tecnologia e, finalmente, entre os próprios cientistas, agentes deste processo.

O marco das grandes transformações sociais e do posterior estabelecimento da união entre ciência e sociedade, parece ter sido a Revolução Industrial, que implicou na utilização sistemática, pelo setor produtivo, dos resultados decorrentes do amadurecimento científico e técnico que caracterizou a Inglaterra a partir do século XVII. Sem dúvida, ela acompanhou e foi acompanhada pelo desenrolar da revolução científica, procurando nesta o apoio necessário para seu desenvolvimento, fornecendo parâmetros e diretrizes para as atividades de pesquisa.

A necessidade do aumento do ritmo de produção e a busca de alternativas para a melhoria do trabalho humano limitado por habilidades manuais, levou à invenção e aperfeiçoamento da máquina que, a princípio foi impulsionada pela força do homem e mais tarde pela energia obtida de outras máquinas.

A mecanização dos instrumentos de trabalho constituiu-se em passo fundamental no desenvolvimento da relação entre produção e ciência. Observa-se que, enquanto a maquinaria criou condições necessárias para a aplicação da ciência à produção, a mecanização completou o processo e colocou os

fundamentos da indústria com base nos conhecimentos científicos.

MARX (1975:56), em sua obra "O capital", salienta que "a mudança do sistema manufatureiro baseado na divisão de trabalho manual para uma produção mecanizada criou as condições necessárias para o uso instrumental da ciência na produção".

Esta função instrumental tornou-se visível a partir do momento em que inventores passaram a examinar o processo de produção de forma científica e não mais dentro de uma visão puramente pragmática.

As funções de invenção e inovação tornaram-se mais diferenciadas e especializadas, havendo um relacionamento crescente com as disciplinas científicas pré-existentes.

Sobre esse aspecto COOPER (1973:23) afirma "não existir a necessidade lógica de dependência entre o avanço do conhecimento tecnológico e a ciência. Para ele, o ambiente natural pode ser controlado mesmo não sendo cientificamente compreendido. Esclarece que a associação entre procedimentos técnicos e atividades científicas deve-se a fatores contingenciais e não a requisitos internos entre eles. Fatores institucionais contingenciais teriam criado condições para que a ciência se tornasse um fator instrumental da mudança tecnológica nas economias industrializadas. A relação orgânica entre

ciência e setor de produção seria menos imposta por razões internas dos processos produtivos que pela interveniência de fatores institucionais entre eles e a dinâmica interna do capitalismo. A relação que se estabelece entre a industrialização e desenvolvimento tecnológico com bases científicas decorreria de valores já incorporados e assumidos no processo de desenvolvimento econômico de acordo com padrões capitalistas.

Se os fatos se passam realmente como propõe COOPER, a solução mais adequada para a superação do atraso relativo da ciência e tecnologia em sociedades em vias de desenvolvimento deveria ser buscada na mudança da organização econômica, das relações de produção e da escala de valores correspondentes à industrialização capitalista.

Entretanto, a compreensão do problema do desenvolvimento científico e tecnológico implica na consideração de fatores sociais, econômicos, políticos e culturais bem como na forma em que ocorre o relacionamento entre o sistema produtivo e o sistema científico.

O processamento dessa interação envolve, por sua vez, um novo elemento - o setor político. A ação governamental na transferência dos benefícios produzidos no setor científico e tecnológico para o contexto social implica numa situação de dependência da ciência em relação ao Estado, não apenas em termos de subsídios para o apoio à pesquisa e ao ensino científico, como também, pelo estabelecimento de metas

para as atividades científicas.

No caso brasileiro, desde o início do desenvolvimento científico, o Estado pouco tem demandado à ciência. Na ausência de demandas substantivas do sistema produtivo, a ciência no Brasil tem se desenvolvido à sombra das universidades.

Sobre esse aspecto adverte SANT'ANNA (1978:28) que "parece não haver dúvidas que o Estado no Brasil tem oscilado entre uma prática política semi-autoritária e autoritária durante quase a totalidade de sua história e, portanto, devemos buscar em outros fatores a origem de tal política liberal. Ou melhor, acreditamos que a política de "laissez-faire" na área científica no Brasil deve ser melhor atribuída a um descaso tradicional dos políticos com relação às possíveis contribuições sociais da ciência, atitude legitimada pelo desenvolvimento econômico brasileiro, que tem se processado sem estabelecer vínculos com a pesquisa no país".

Observa-se, assim, que as relações entre ciência e Estado no Brasil foram até o momento pautadas por um estranho paternalismo. O Estado financia as atividades de pesquisa, mas pouco exige dela em termos de resultados que revertam em benefício da comunidade regional ou nacional.

O desenvolvimento da ciência e da tecnologia na realidade brasileira sempre esteve fadado pelas relações de dependência mantidas no decurso de sua história.

Até 1930, a economia agro-exportadora que tipificava a sociedade brasileira prescindiu de investimentos técnicos como, por exemplo, no caso da cafeicultura.

FURTADO (1964:82) salienta que "a empresa permitia utilização intensiva da mão-de-obra escrava, e nisto se assemelhava à açucareira. Entretanto, apresentava um grau de capitalização muito mais baixo do que esta última, portanto, baseava-se mais amplamente na utilização do fator terra. (...) Suas necessidades monetárias de reposição eram muito maiores, pois o equipamento era mais simples e quase sempre de fabricação local".

O desenvolvimento da agricultura, propiciou melhorias de ordem técnica baseadas nas experiências dos agricultores que, empiricamente, alcançavam uma ou outra inovação. A atividade industrial, no período, limitou-se a uma produção de tecnologia simples e, dessa forma, a demanda de tecnologia das empresas industriais era atendida pelos conhecimentos práticos, complementada pelo "know-how" incorporado em algumas máquinas e equipamentos importados e pela qualificação técnica dos imigrantes.

Os setores de serviços de apoio à economia agro-exportadora prescindiram de tecnologia mais avançada, permanecendo dessa forma como atividade desenvolvida pelos capitais estrangeiros que possuem uma tecnologia mais complexa, necessária a tal tipo de empreendimento.

Após a década de 30 e, mais intensamente, após a II Guerra Mundial, a luta travada em prol da industrialização poderia ter sido uma força mobilizadora do potencial científico e tecnológico do país.

No entender de BIATO (1971:25), "o surgimento de novos setores industriais criou a necessidade de inovações tecnológicas, pondo às claras uma demanda de "know-how" anteriormente disfarçada porque incorporada aos produtos importados (...) na medida em que o mercado consumidor exigia produtos semelhantes aos importados, a própria natureza substantiva das importações (...) contribuiu para que o "know-how" se aproximasse do existente no exterior".

Portanto, observa-se de um lado a inexistência ou pequena importância do setor de ciência e tecnologia na época e, de outro, o conteúdo da política de industrialização, que optou pela substituição de itens que demandaram conhecimentos técnicos mais avançados do que poderiam ser produzidos internamente. Esse impasse foi resolvido através da utilização de transferência de tecnologia externa, sendo que, nessa etapa, cresceu a participação do capital no processo produtivo nacional, fornecendo à empresa estrangeira recursos financeiros e tecnologia necessária para a implantação de novos ramos no setor industrial. A partir daí, a presença de empresas estrangeiras nos setores de tecnologia mais avançada marginalizou o desenvolvimento de pesquisas tecnológicas, ocor

rendo dessa forma, a intensificação da transferência de tecnologia estrangeira. Sobre esse aspecto, o professor J. Leite LOPES (1969:53) salienta que (...) "a industrialização, baseada numa substituição de importações, não conservou seu ritmo inicial de crescimento. E, sobretudo, as empresas industriais no Brasil, sendo filiais em sua maioria de firmas e corporações estrangeiras, possuem seus próprios programas de lucros e investimentos, nem sempre coincidentes com os interesses da Nação. Por isso mesmo a influência de tais empresas, no desenvolvimento da ciência pura e aplicada no Brasil, tem sido praticamente nula. Na verdade, possuem essas corporações laboratórios próprios de pesquisa, em seus países de origem - e lá financiam universidades e institutos científicos - dos quais recebem as últimas invenções e novos produtos. Não estão, portanto, interessados em estimular os laboratórios e universidades locais dos países em que operam - aqueles laboratórios e aquelas universidades dotadas de autonomia e capazes de elaborar programas para atender às autênticas exigências da população".

Assim, o setor científico-tecnológico não foi chamado a participar do processo de desenvolvimento industrial brasileiro em função da sua própria debilidade. Por outro lado, o Estado, embora assumindo posição de liderança no processo de industrialização, não foi capaz de equacionar a ciência e a tecnologia como fator de desenvolvimento.

Dessa forma, pode-se observar uma atitude secular de indiferença dos poderes públicos com relação aos problemas de pesquisa em nossa realidade, bem como a aplicação de seus resultados em benefício da sociedade.

A situação debilitada da ciência e da tecnologia na realidade brasileira tem suas raízes no próprio desenvolvimento histórico da pesquisa em nossa sociedade.

No período colonial não existiu nenhum incentivo cultural para o desenvolvimento da observação científica e, mediante o próprio estatuto da colônia, não foi possível estabelecer contatos com outros centros culturais diferentes da metrópole e que poderiam influir sobre o pensamento e valores nascentes no período. Inexistiu igualmente qualquer incentivo à investigação científica e qualquer tipo de força econômica que propusesse mudanças significativas na organização da produção econômica e colaborasse ao mesmo tempo para a resolução de problemas através de procedimento científicos.

No final do século XIX ocorre a institucionalização da pesquisa no Brasil no campo das biociências, através da criação do instituto Bacteriológico de São Paulo. Nesta fase, os cientistas se esforçam para criar uma tradição de ciência independente, buscando a autosuficiência nas disciplinas científicas (SANT'ANNA, 1978:5).

No entender de George BASALLA (1957:612), nesse pe

ríodo o cientista colonial, ao mesmo tempo em que buscava completar no exterior sua formação científica, começava a criar instituições e tradições que, eventualmente, poderiam fornecer as bases para uma cultura científica.

Através da continuidade do seu trabalho, os cientistas passam a criar uma tradição de pesquisa que, embora insuficiente frente aos padrões internacionais, institucionalizou a área biomédica mediante a criação do Instituto Bacteriológico de São Paulo. Assinala-se aqui, também, a epopéia de Oswaldo Cruz com a erradicação da febre amarela e a campanha da vacinação obrigatória contra a varíola, momentos estes que assinalam o despertar da sociedade para o importante papel que a ciência poderia desempenhar no contexto social.

Esse período também é acentuado pelo forte predomínio dos grupos oligárquicos agrários cujos interesses predomínantes voltavam-se aos requisitos tecnológicos do desenvolvimento econômico, atribuindo-se caráter secundário à organização e institucionalização dos setores de pesquisa. Na época, o governo brasileiro liderado por Rodrigues Alves buscava empreender medidas saneadoras para responder às demandas urgentes, tanto sociais quanto econômicas, as ameaças que pesavam sobre o comércio exterior, o ingresso de imigrantes, como também de capitais estrangeiros que pesavam significativamente no total de investimentos realizados na economia brasileira (SANT'ANNA, 1978:54).

Em termos globais, ocorre nessa época uma descontnuidade na política científica. A própria ideologia dominante na época e a influência do pensamento filosófico de Spencer sobre as elites brasileiras no final do século passado, cristalizou a verdade sobre o valor absoluto da ciência como instrumento adequado à consecussão dos objetivos permeados pelas idéias evolucionistas que permitissem ao país atingir o estágio de desenvolvimento já alcançado pelas sociedades européias da época.

Segundo SANT'ANNA (1978:70), o advento do capitalismo faz com que o conhecimento científico passe do terreno superestrutural para intervir como força motriz no plano infra-estrutural quando cientistas e tecnólogos, os novos profissionais definidos no processo de institucionalização da ciência, tornam-se elementos instrumentais das classes dominantes em seu esforço de organização do mundo social em todos os níveis. Quando se unem ciência e produção pela intermediação da técnica, os produtores do conhecimento científico são assimilados pela nova classe de organização e do desenvolvimento contínuo das forças produtivas.

Destarte, numa sociedade edificada à base da economia agro-exportadora e de uma classe dominante, são reduzidas as possibilidades de criação ou incorporação dos agentes do conhecimento tecnológico nos termos das nações desenvolvidas, pela natureza dos seus próprios interesses e também por-

que esta classe permanece no quadro das relações internacionais, como simples consumidora dos bens resultantes do avanço científico e tecnológico produzidos externamente. Contudo, a intervenção da ciência e da tecnologia na resolução de questões sociais aparece como necessidade consciente em períodos extremamente críticos como é o caso da campanha pela erradicação da varíola e da febre amarela, doenças endêmicas que ainda permanecem, pois restringiu-se apenas aos grandes centros econômicos não se ampliando para os sertões brasileiros.

Dessa forma, as ações governamentais no campo da política científica eram descontínuas. Após o cumprimento de tarefas determinadas, os cientistas esgotavam sua função junto aos grupos dominantes.

A partir da década de 30, a modernização intentada pelo país levou ao equacionamento do desenvolvimento da ciência moderna através das elites políticas e econômicas. Embora a criação dos cursos de ciência não tenham respondido às necessidades imediatas do meio ambiente, havia uma consciência, até certo ponto formada, a respeito da importância da ciência na sociedade moderna. Existem algumas formas de inserção da ciência na sociedade, mas, nem todas elas tem o mesmo peso, algumas são mais fortes que as outras na transmissão de seus resultados para a sociedade. A saúde, por exemplo, tem inserção forte e é de amplo conhecimento dos agentes sociais, enquanto que em outras áreas o processo é mais

lento e os resultados não são totalmente previsíveis.

O modelo político brasileiro, anterior ao período de 30, não contava ainda com instrumentos de planejamento voltados à problematização racional da ciência e da tecnologia.

Entretanto, a partir da década de 30, o desenvolvimento científico brasileiro recebeu novos impulsos. Em 1934 são criadas em São Paulo a Universidade de São Paulo e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Paralelamente à modernização do sistema educacional, foi criado em 1934 o Instituto Nacional de Tecnologia no Rio de Janeiro e o antigo Laboratório de Ensaio de Materiais em São Paulo, passou a denominar-se Instituto de Pesquisas Tecnológicas. Foi bastante limitada a participação destes institutos no processo de desenvolvimento industrial, pela ausência de demanda na criação de tecnologia e pela clara opção dos novos setores industriais pela importação tecnológica que apresentava a vantagem de ser incorporada imediatamente à produção, enquanto que os institutos ainda se aparelhavam para o atendimento de demandas futuras (SANT'ANNA, 1978:73).

Ao abordar a função do Instituto de Pesquisa Tecnológica, Almeida BIATO (1971:74) ressalta que, o crescimento das instituições de pesquisa, principalmente o IPT, foi estimulado pela intensificação do processo de industrialização, o que pode ser melhor avaliado se considerarmos que aquele instituto tem como um de seus objetivos programados o for-

necimento de mão-de-obra altamente especializada para a empresa privada. Contudo, a função do IPT, frente à importação de tecnologia, foi simplesmente de complementar essa transferência, prestando assessoria às empresas industriais na instalação de equipamentos, na solução de problemas vários a partir da implantação de um processo industrial e na realização de testes e controles.

Com o decorrer do tempo, o desenvolvimento da economia brasileira, bem como o processo de desenvolvimento tecnológico, passaram a separar-se cada vez mais, intensificando-se a importação de tecnologia e a marginalização da produção interna.

Após a II Guerra Mundial, a intensificação do processo de industrialização não reproduziu as condições que intervieram nos países desenvolvidos para fortalecer a relação ciência e sociedade. Até 1950 os setores industriais que mais cresceram, não demandavam requisitos técnicos mais avançados, não se colocando, dessa forma, aos empresários brasileiros as alternativas que poderiam conduzir a incorporação da ciência ao processo produtivo nas diversas fases do desenvolvimento capitalista dos países centrais. Por outro lado, após a crise da oligarquia agrária, não tivemos no processo de transformação em curso no país, a presença de um setor industrial da burguesia, capaz de formular e implementar um projeto de desenvolvimento no qual ciência e tecnologia pudessem

servir de instrumento para desenhar novas formas de organização da vida social (SANT'ANNA, 1978:74).

O primeiro passo para a institucionalização das atividades de pesquisa aparece com a criação do CNPq, através da Lei nº 1.310, de 15 de janeiro de 1951, com o objetivo principal de: "promover o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em todos os domínios do conhecimento".

Embora, os objetivos centrais do CNPq se referissem a todo o conjunto de atividades de pesquisa, a prioridade estava voltada ao desenvolvimento da física nuclear.

A política científica adotada pelo CNPq era claramente nacionalista e teve significado importante frente às pressões que o governo sentia no sentido de estabelecer uma vinculação do desenvolvimento nuclear brasileiro sob a orientação dos Estados Unidos.

SANT'ANNA (1978:84) ressalta que essa atitude "nacionalista" se traduzia singelamente pelo fato de alguns cientistas e homens das ciências postularem uma diversificação tão ampla quanto possível de nossas fontes de informação científica e de suprimentos de equipamentos e matérias-primas. De outro lado, se alinhavam uns poucos que, sensibilizados pelas fortes pressões norte-americanas no sentido da unidade continental, propugnavam e decidiram pelo estabelecimento de laços de dependência entre Brasil e Estados Unidos em tudo que se relacionasse à estratégia nuclear brasileira.

Apesar desse contexto, as pesquisas em física nuclear continuaram a se desenvolver especialmente através da participação das universidades, onde foram criados institutos e/ou departamentos de física, cuja ênfase estava voltada à área nuclear.

No período compreendido entre 1963 e 1967, a situação da pesquisa científica no Brasil ainda era bastante confusa e indefinida. Inicialmente, a crise econômica levou à deterioração dos salários dos pesquisadores, dos quais um bom número seguiu para o exterior em busca de melhores condições de trabalho. Posteriormente a situação de instabilidade política não estimulou o retorno dos cientistas emigrados. A insegurança econômica após 1964, já crônica entre cientistas brasileiros, veio fortalecer a insegurança quanto à permanência no emprego e a continuação das próprias instituições universitárias e de pesquisa, considerando as perseguições contra professores universitários e pesquisadores.

Em 1967, o Presidente Costa e Silva, na Conferência de Punta Del Este, abordou o problema do desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia como forma de obter o desenvolvimento econômico desejado pelos países do Terceiro Mundo.

Enquanto o país procurava definir seus direitos frente à energia atômica, o Itamarati procurava conhecer as causas da emigração dos cientistas brasileiros ao exterior, bem como motivá-los a retornar ao Brasil.

Embora a evasão de cérebros brasileiros ao exterior não atingisse uma importância numérica considerável, o problema tornava-se sério, pois numa comunidade científica de pequenas dimensões cada membro é imprescindível ao desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

Considerando a problemática existente para o retorno dos cientistas ao país, em setembro de 1967 a embaixada brasileira em Washington promoveu uma reunião de cientistas brasileiros radicados nos Estados Unidos no sentido de discutir o motivo do êxodo bem como uma política de retorno.

Segundo SANT'ANNA (1978:88), os problemas mais frequentemente alegados foram: falta de condições de trabalho não simplesmente em função dos baixos salários como também das dificuldades com relação à obtenção do tempo integral, inadequação das estruturas universitárias aos requisitos da pesquisa moderna, recursos para a pesquisa, falta de oportunidade de trabalho diretamente ligado à produção industrial e as pressões políticas sobre a universidade na forma de perseguições a cientistas, intervenção nas escolas e demissões arbitrárias.

Dentro da colocação mais geral ressaltou a posição estratégica assinalada ao avanço do conhecimento no campo da energia nuclear e reclamava para os países da América Latina o direito de desenvolver pesquisas na área, mesmo que para isso fosse necessária a utilização da explosão atômica.

Assim sendo, a estratégia do governo para o desenvolvimento da Ciência e da Tecnologia no Brasil consubstanciou-se em: aumento de verbas para a pesquisa; maior apoio à carreira científica; facilidades para o regresso dos cientistas emigrados; atitude de independência no que se refere à determinação das metas de pesquisa nuclear.

Quanto ao resultado da investida política do governo, ocorreu certo impulso na atividade científica, especialmente no setor da física. No entanto, prosseguiram os acordos entre Brasil e EUA para o fornecimento de Know-how e equipamentos, ocorrendo grande reação dos cientistas, da imprensa e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, que lutavam para uma maior abertura quanto às diretrizes da política brasileira de desenvolvimento nuclear.

Observa-se, portanto, nesse período, um distanciamento entre fins e meios envolvidos na implementação da política científica. Preconizava-se o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia a nível geral, ocorrendo no entanto prioridades em determinados setores. Dessa forma, compram-se equipamentos de alto valor, afastando-se ao mesmo tempo dos centros decisórios da política científica os elementos mais qualificados e dispostos a orientar as linhas prioritárias do desenvolvimento científico.

Conclui-se, dessa forma, que o desenvolvimento das atividades de pesquisa no Brasil sempre esteve vinculado à

iniciativa pública, cabendo ao Estado o papel principal na condução do processo de institucionalização da ciência.

Na verdade, a incorporação da ciência ao processo produtivo determinou sua apropriação pelos detentores dos bens de produção, uma vez que ela própria passou a fazer parte desses bens.

Analisando este aspecto, SANT'ANNA (1978:138) ressalta que "se o feudalismo opôs clero, camada "cultura", ao resto da população, massa "inculta", temos agora, no capitalismo o empresário como real proprietário do conhecimento científico transformado em bem de capital, que se opõe à grande massa dos simples manipuladores dos instrumentos de produção; por outro lado, temos os produtores de conhecimento científico e técnico contrapostos aos simples consumidores deste conhecimento escassamente distribuídos pelo sistema educacional".

O que se observa, pois, no capitalismo em relação ao feudalismo é o fato de que, no momento atual, coincidem nas mesmas mãos, instrumentos de produção e controle da produção científica, cujos avanços estão diretamente vinculados aos resultados que se incorporam ao processo produtivo.

Nessa mesma perspectiva RATTNER (1980:148) esclarece que "sem querer negar a importância da pesquisa científica e do desenvolvimento tecnológico, é difícil compartilhar do otimismo dos que deles esperam a salvação. A pretensa autonomia de C & T é simplesmente ficção e, frequentemente, tem

função legitimadora do sistema de dominação, baseando-se na ideologia do aumento da produtividade ou do crescimento das forças produtivas, pouco relevantes para o bem estar da população, quando se abstrai do destino dado ao produto social".

Essa relação de dominação e dependência, na realidade brasileira, é reforçada pelo próprio projeto educacional, conforme salienta JAGUARIBE (1970:58) quando afirma que (...) cada vez mais os processos produtivos dependem ou necessitam da tecnologia e esta da investigação e inovação científica. Reduzidas a transmissoras de um saber importado, as universidades latino-americanas, na medida que procuraram satisfazer a demanda tecnológica crescente, fazem-no através de uma maior dependência das fontes originais externas".

Esse relacionamento de dependência é lembrado por VARGAS (1978:58) ao esclarecer que no caso brasileiro, algumas dificuldades ainda se fazem presentes pela falta de tradição cultural proveniente do peso sociológico resultante da nossa herança colonial, marcada pelo estigma de um processo produtivo imobilizado pela escravidão e pela monocultura. Mais recentemente essa circunstância tem sido agravada pela importação maciça de tecnologia estrangeira, que inviabiliza, pelo largo descompasso temporal existente entre a inovação e a fabricação de novos produtos, os melhores esforços de desenvolvimento técnico-científico autônomo.

Há que se lembrar, no entanto, que nossas universi

dades foram criadas muito tarde com exceções que não alteraram a característica geral da falta de influência universitária no desenvolvimento tecnológico do Brasil e de quase todos os países da América Latina. No entanto, os jovens tecnólogos que se formam nos limites do conhecimento exigido pelo processo produtivo, caracterizado como dependente, não participam da criação e da inovação tecnológica, permanecendo como difusores de know-how importado. Além disso, a maioria dos pesquisadores que estão nas universidades se dedicam à pesquisa como atividade residual, ao lado de uma intensa carga de trabalho docente e administrativo, reduzindo assim a produtividade nessa área.

No entender de RATTNER (1980:119) uma característica fundamental do sistema de P + D nos países em desenvolvimento é a ausência, praticamente, de relações estreitas e orgânicas entre as instituições de pesquisa lotadas nas universidades, por um lado, e as empresas de todos os tipos e setores, que deveriam proporcionar e gerar uma demanda vigorosa e crescente de inovações baseadas em pesquisas e desenvolvimento. As relações dentro da área científico-tecnológica envolvem contatos entre o governo como fonte de recursos e a universidade, faltando o elo representado pela demanda originada nas empresas.

A falta de um intercâmbio maior entre os centros universitários de pesquisa e o sistema econômico, que ao

criar uma forte demanda, poderia também proporcionar maiores recursos para pesquisa e desenvolvimento, torna extramamente difícil uma avaliação em termos de produtividade qualitativa do sistema científico tecnológico.

A ligação simbólica entre Educação, Ciência e Tecnologia é lembrada por RATTNER (1980:164) ao enfatizar que o principal objetivo da educação científica seria ensinar aos estudantes como se envolver no mundo que os rodeia, identificar seus problemas, estimulando sua curiosidade e seu desejo para aprender, orientá-los sobre como abordar e descrever os fenômenos que impedem soluções adequadas.

O que se observa no entanto é que, na maioria das universidades, há uma clara preferência por um ensino rotineiro e pela memorização. Os próprios educadores, num clima de memorização e repetição, são muitas vezes incapazes de adaptar-se a situações em que a ciência é mais um método de investigação e pesquisa, do que um conjunto acabado de fatos ou conhecimentos acumulados.

A especialização estreita e precoce que caracteriza o atual momento do ensino superior brasileiro, produz sérios problemas para o desenvolvimento da ciência. Os formados por esse tipo de projeto não chegam a compreender o significado da ciência no contexto da produtividade científica e do desenvolvimento tecnológico.

Além disso, a interação e o intercâmbio entre as

unidades produtivas e os institutos públicos de pesquisa e os docentes e pesquisadores das universidades é pouco significativo em termos de produção de conhecimentos relevantes para as diferentes regiões e para o contexto global do país. Por outro lado, observa-se inúmeros exemplos de importação de novas técnicas e produtos em lugar de colocar os desafios para os cientistas e pesquisadores do país, no sentido de estimulá-los a identificar os problemas e apresentar propostas alternativas.

Um papel específico cabe aqui aos cursos de pós-graduação que pouco tem se preocupado em iniciar os pós-graduandos em pesquisa criativa e de formação. O que falta, na verdade, é a organização de grupos de pesquisa com uma estrutura mais dinâmica que possa incentivá-los a elaborar programas coerentes e inter-relacionados à problemática da sociedade como um todo. É preciso escapar da estrutura burocrática que envolve a instituição universitária para facilitar uma estrutura mais flexível para aqueles que se dedicam à pesquisa. A universidade não faz diferença entre o professor que faz pesquisa e aquele que não faz. A carga horária é a mesma, o salário é o mesmo. E ainda, quem faz pesquisa trabalha mais e com seus próprios recursos.

Portanto, as nossas universidades ainda precisam criar espaços para a pesquisa no sentido de que cada vez mais, um maior número de docentes dela possam participar. O que se

observa, no entanto, é que em grande parte dos departamentos, a maioria dos professores nunca fez pesquisa e talvez nunca faça devido à burocracia e à falta de infra-estrutura da universidade para atender a todos. Esta é uma questão que a universidade precisa aprofundar na dimensão de seu espaço crítico, buscando com maior participação e liberdade a criação de novas idéias capazes de incentivar a sociedade a tomar determinados rumos.

4. O DESENVOLVIMENTO NACIONAL E O ENSINO SUPERIOR

4.1. A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO DISCURSO OFICIAL

4.2. AS CONTRADIÇÕES

4.1. A POLÍTICA DE DESENVOLVIMENTO NACIONAL E A POLÍTICA DE ENSINO SUPERIOR NO DISCURSO OFI- CIAL

Apesar dos discursos governamentais desde o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, divulgado em 1967, e de estudos realizados por uma comissão de brasileiros e estrangeiros, as medidas legais para a reorganização do ensino, com vistas ao desenvolvimento nacional, só chegam a surgir em 1968 para o ensino superior através da Lei 5.540 e, em 1971 para o ensino de 1º e 2º graus, através da Lei 5.692.

A partir da década de 70 (final de 1971) surgem os vários planos governamentais que tratam do desenvolvimento nacional. Entre eles, destacam-se como fundamentais o I Plano Nacional de Desenvolvimento 1972/74 (IPND) e o I Plano Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico 1972/74 (I PBDCT). Desses planos decorrem todos os demais nas áreas específicas. Na área da Educação surge o I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/74 (I PSEC).

Em função do I PND e I PBDCT surgem, em 1975, o II PND e o II PBDCT, estabelecendo as diretrizes do governo para o período 1974 a 1979. Em consonância com estes, na área educacional, surge o II PSEC e outros específicos como o I Plano Nacional de Pós-graduação (I PNPg), cujos objetivos articulam-se com os PNDs e PDCTs. Em 1980, a política de

planejamento prossegue através do III PND, III PBDCT e consequentemente o III Plano Setorial de Educação Cultura e Desportos.

O I PND, sob o título "Objetivos Nacionais", analisou a situação econômica do País sob os governos revolucionários precedentes, afirmando que a tônica do governo Castelo Branco voltou-se à restauração econômica e a do governo Costa e Silva voltou-se à expansão econômica acelerada. Em decorrência, o governo Médice tinha por objetivo, elevar o Brasil à categoria dos países desenvolvidos, mediante a redução da inflação, o crescimento do Produto Nacional Bruto, o aumento da renda "per capita" e a expansão da taxa de emprego.

Consoante o pensamento do governo da época, o I PND (1971:14) explicita que: "o modelo brasileiro de organizar o Estado e moldar as instituições para, no período de uma geração, transformar o Brasil em nação desenvolvida, constitui o modelo brasileiro de desenvolvimento. Esse modelo nacional, deve, por um lado, realizar democracia econômica, social, racial e política, consoante a índole brasileira".

A concepção de desenvolvimento foi correlacionada à Política de Integração Nacional (PIN) com base na ótica do melhor aproveitamento da dimensão continental do Brasil, além de outros aspectos, tais como:

- Ampla disseminação dos resultados do progresso econômico, alcançando todas as classes de renda

- e todas as regiões;
- Transformação social, intimamente ligada à concepção de crescimento econômico acelerado, demonstrado por meio de indicadores quantitativos e qualitativos de desempenho da economia;
 - Estabilidade política, para realizar o desenvolvimento sob regime democrático;
 - Segurança nacional, interna e externa.

No campo social o I PND enfatiza a Política de Integração Social, conforme identificado acima, sob a ótica da promoção da distribuição da renda e da redução do subemprego. A concepção de transformação social encontra-se intimamente relacionada à concepção de crescimento econômico acelerado, demonstrada por meio de indicadores quantitativos e qualitativos de desempenho da economia, objetivando a expansão do mercado interno para torná-lo auto-sustentável.

No que se refere ao problema do subemprego e dos níveis de subsistência, o I PND (1972:34) enfatiza que "é preciso recuperar as populações marginalizadas nas zonas rural e urbana - assim entendidas as de níveis de produtividade muito baixos ou que dispõem de oportunidades de trabalho, apenas em tempo parcial". Observa-se que a concepção de marginalização é vista sob uma ótica individualista de pouca produtividade do trabalhador ou falta de oportunidade de trabalho.

Em outras palavras, o problema está no homem, na sua incapacidade de produzir, gerando a sub utilização de mão-de-obra no mercado de trabalho a níveis superiores ao desemprego. A solução proposta, ou seja, o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra - PIPMO, que pretende criar oportunidades de expansão de empregos, reflete uma relação linear e a colocação simplista da questão.

A estratégia social adotada pelo governo Geisel no II PND, destaca-se em relação à estratégia econômica, pela perspectiva de distribuição de renda "sem esperar o bolo crescer" e da "redução substancial da pobreza absoluta".

Isso fica evidente no II PND (1971:24-69 e 77) quando consigna que "na medida em que se consolidam os resultados econômicos, passou o problema social a ocupar o primeiro plano das preocupações dos governos da revolução (...) Há necessidade de, mantendo acelerado o crescimento, realizar políticas, redistributivas "enquanto o bolo cresce". (...) Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que o crescimento acelerado exerce, no caso, papel vital, porque amplia as opções. Com expansão rápida, é possível dar mais renda e consumo a todos e ao mesmo tempo investir mais. (...) Redução substancial da pobreza absoluta, ou seja do contingente de famílias com nível de renda a baixo do mínimo admissível quanto à alimentação, saúde, habitação e educação".

Não obstante, o III PND (1980:16 e 17) não foge à

regra dos demais planos, quando explicita em seu discurso a idéia da repartição social dos resultados da expansão econômica nacional no sentido de beneficiar as populações de menor renda, ficando claro que "o rápido crescimento da economia pode e deve ser conjugado com o objetivo de distribuir a renda gerada. Dentro deste princípio, uma política legítima e viável de distribuição de renda deve incluir a manutenção das liberdades democráticas e políticas, inclusive com respeito a negociações salariais. Deve permitir a legítima discriminação do uso dos instrumentos tributários e fiscais da política econômica em benefício da justiça social. E deve, ainda, orientar a execução da política de desenvolvimento para a obtenção de crescente disponibilidade e acesso aos serviços de educação, saúde, saneamento e previdência social, bem como de moradia, alimentação, transportes e oportunidades de trabalho".

O III PND (1980:18) explicita ainda que "o objetivo democrático é indissociável da idéia básica de melhorar a qualidade de vida de todos os brasileiros, de democratizar as oportunidades e de eliminar quaisquer discriminações com preconceitos entre brasileiros".

Como nos outros planos, novamente no III PND (1980:27), o desenvolvimento social é aliado ao crescimento econômico ao ressaltar que "o crescimento econômico almejado deverá satisfazer também as aspirações sociais, como é o caso da re-

dução das disparidades pessoais e regionais de renda, bem como do atendimento das necessidades básicas daqueles segmentos da população que ainda não desfrutam de um padrão mínimo desejável de bem estar".

O III PND ressalta que a prioridade para o seu desenvolvimento é decorrência da realidade social existente e do objetivo síntese de desenvolver e democratizar a sociedade brasileira, mediante a distribuição de renda em benefício da população mais pobre.

Tal perspectiva encontra estreita vinculação com o que está enfatizado no I PBDCT (1973:5), quando esclarece que "a definição de uma política de ciência e tecnologia para o Brasil, significa a sua utilização a serviço dos grandes objetivos da sociedade brasileira e, em particular, do desenvolvimento baseado na associação inteligente entre cultura humanista moderna e tecnologia. No campo econômico tem o sentido de capacitar o País a, progressivamente, passar a produzir tecnologia, e não apenas bens de consumo ou de produção (...). A definição dessa política vai implicar não apenas em ter ciência e tecnologia atuando na aceleração do crescimento industrial agrícola, na modernização das estruturas empresariais do País, na expansão das exportações, na procura de novos métodos de prospecção e processamento de minerais - funções eminentemente econômicas; mas também na humanização das cidades, no avanço da tecnologia de alimentos de uso popu

lar, na solução de problemas de saúde específicos do País, na batalha da integração nacional...".

A mesma perspectiva encontra correspondência no II PND e II PBDCT, conforme se pode verificar a seguir. Sob o título "Objetivos e Opções Nacionais", o II PND (1975:21) resalta que "em consonância com o binômio Desenvolvimento e Segurança", objetiva a Revolução, construir, no Brasil, a sociedade desenvolvida moderna, progressiva e humana. A meta principal do planejamento nacional está voltada, pois, ao homem brasileiro, nas suas diferentes dimensões e aspirações. Portanto, essa construção nacional se fará de acordo com o modelo brasileiro de sociedade, social, racial e politicamente. Sociedade que busca outorgar oportunidades à maioria dos seus componentes, sem deixar classe ou região à margem do processo de modernização e desenvolvimento, e oposta terminantemente ao predomínio de interesses de grupos, classe ou regiões. Sociedade esta, que é capaz de transformar-se e transformar suas instituições sociais, econômicas e políticas, conforme os objetivos da estratégia nacional, respeitando os valores humanos e a identidade nacional da cultura brasileira".

Por outro lado, o II PBDCT (1975:9-10) afirma que "uma política de ciência e tecnologia não define automaticamente seus objetivos, mas antes os deriva da própria estratégia nacional de desenvolvimento" e como tal, as proposições

desse plano "resultam das necessidades de natureza científica e tecnológica decorrentes do projeto de desenvolvimento contido no II PND (...) A evolução das diretrizes de política econômica - ajustadas a nova etapa de desenvolvimento do País e às mudanças ocorridas na economia mundial, ao completar não só a correção de distorções e desbalanceamento ainda existentes na estrutura produtiva e a distribuição de renda, mas também a redução da dependência externa, estabelece como requisitos, ademais da continuidade do fluxo de transferência de tecnologia externa, o avanço do processo de geração própria e significativa de conhecimentos técnicos, a par do uso consciente da ciência e da tecnologia na solução dos problemas específicos da realidade brasileira".

Torna-se evidente nos trechos dos documentos em análise que as perspectivas governamentais nos períodos correspondentes, perseguem o mesmo objetivo, qual seja, atingir o "desenvolvimento do país com segurança".

Nas apresentações do I e II PSEC, encontra-se explícita a dependência desses documentos aos seus correspondentes anteriormente citados, "a educação é condição básica para obter o desenvolvimento com segurança".

O I PSEC (1972:13) esclarece que "o governo considera que a educação é condição básica no processo do desenvolvimento auto-sustentado, bem como requisito essencial de uma sociedade democrática".

O I PSEC (1972:26) explicita os seguintes objetivos a nível do ensino superior:

- "-Expandir, sem prejuízo dos padrões qualitativos, a oferta do ensino superior, especialmente nas áreas das técnicas, da formação do magistério e das ciências da saúde;
- Acelerar a reforma da universidade;
- Instituir os centros regionais de pós-graduação".

O II PSEC (1975:7 e 31) ratifica essa afirmação esclarecendo que "o I PND fixava, em 1971, para o triênio 1972/74, os objetivos nacionais definidos em uma política global, subdividida em políticas setoriais, dando continuidade à estratégica estabelecida nas metas e bases para a Ação do Governo. Ênfase especial foi dada à área da educação, pela verificação da sua íntima ligação com o processo de desenvolvimento social e econômico, (...) A educação é, reconhecida mente, um dos fatores de transformação social além de ser instrumento básico para a plena realização do ser humano. O desenvolvimento social está, por isso, hoje em dia, intimamente associado à evolução educacional de que o povo pode beneficiar-se. (...) O reconhecimento de tal fato é expresso no II PND e projeta-se no documento que orienta a ação do MEC nesse setor específico, ao qual foi dado o nome de "Política Integrada da Educação".

O desenvolvimento econômico e social da nação é um objetivo assumido em todas as formulações da política nacional. À educação é atribuída a responsabilidade pelo sucesso do projeto econômico e social.

No II PND, a educação aparece como prioridade no campo social, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo, com esforço novo na área da pós-graduação.

Assim, o II PSEC (1975:36) apresenta dentre os seus objetivos gerais "... a formação, quantitativa e qualitativa, em cursos de curta e longa duração e pós-graduação, dos quadros de nível superior de que a sociedade demanda e dentro do marco de objetivos do II PND, com atenção especial para o próprio sistema educacional, desenvolvimento da capacidade nacional de pesquisa, de acordo com as prioridades estabelecidas pelo II PBDCT".

O II PSEC (1975:47-48 e 55) salienta ainda que "pretende efetivar a expansão e a melhoria da pós-graduação. Em termos das áreas estratégicas concentram-se preferentemente na ação de maximização fundamentada no efeito multiplicador da ação dos docentes e técnicos que atuam no sistema educacional através da elevação do seu nível qualitativo, (...) grande relevância assumem os esforços em expansão e melhoria dos cursos de pós-graduação, na elevação de todo o sistema de ensino e na sua contribuição para o desenvolvimento autônomo da ciência e da tecnologia, pré-requisito para o cumprimento

das metas estabelecidas pelo II PND".

Em todos os planos de governo, o ensino superior está amplamente vinculado ao I Plano Nacional de Pós-Graduação tanto do ponto de vista estratégico, quanto operacional, atribuindo-se a esse nível de ensino significado relevante para o desenvolvimento nacional.

O I PND (1972:6-5 e 10) considera a pós-graduação como um dos elementos da "política de aproveitamento dos recursos humanos do País (...) Como fator de produção e de consumo. Esta política, por outro lado, faz parte do elenco das relações nacionais para o período 1972/74 o qual oferece visão global do que a nação ditou a si própria como tarefa básica. (...) Com essas realizações, o modelo brasileiro de desenvolvimento se propõe no período de uma geração, transformar o Brasil em nação desenvolvida".

Em consonância com o I PND, o I PBDCT (1972:2 e 3) considera que "a pós-graduação é um dos elementos básicos da política de recursos humanos para o sistema de pesquisa científica e tecnologia, tendo em vista os chamados "objetivos nacionais" de construir uma economia moderna e dinâmica que permita ao País enfrentar a competição econômica e tecnológica de nossos dias, e que representará o advento, entre nós, da sociedade industrial, sem prejuízo dos valores humanos da sociedade brasileira".

A educação é analisada aqui como fator indispensável no crescimento da produtividade e na formação dos recursos humanos que provavelmente irão compor o quadro de dirigentes da administração, dos técnicos e planejadores que exercem o principal papel na criação de novas formas de trabalho economizadoras de mão-de-obra.

Segundo o I PSEC (1972:108 e 11), fica explícito que "na universidade moderna a pós-graduação constitui, por assim dizer, a cúpula de estudos, o nível de cursos onde se desenvolve a pesquisa científica, onde se formam os quadros do magistério superior e afirma a capacidade criadora das mais altas formas da cultura universitária. Por isso mesmo, a implantação sistemática dos estudos pós-graduados torna-se condição básica para se transformar a universidade brasileira em centro de ciências, cultura e tecnologia. Se o ensino superior, até bem pouco, oferecia graus profissionais que podiam satisfazer os anseios da coletividade brasileira, hoje não mais desempenhará o seu papel, em face das exigências do desenvolvimento, se não for suplementado por uma estrutura de cursos de pós-graduação (...). A finalidade do projeto é promover a implantação sistemática da pós-graduação, em termos de cursos de mestrado e doutorado, com vistas à formação de pessoal altamente qualificado nos diferentes campos de atividades consideradas necessárias ao desenvolvimento do País".

O II PND estipula, por sua vez, como uma das suas metas principais "o esforço novo na área da pós-graduação para alcançar os objetivos e opções que dão sentido à tarefa nacional".

O II PBDCT (1975:18 e 19), em consonância com a Política Científica e Tecnológica do II PND, considera a pós-graduação como elemento estratégico para atingir os objetivos dessa política ao dizer que "as exigências da economia e da sociedade brasileira no tocante aos recursos humanos são, no presente, de natureza qualitativamente distinta da requerida nas etapas anteriores do processo de industrialização. O que se fazia necessário, então, era a formação de quadros técnicos capacitados para operação do sistema produtivo. Tal nível de qualificação é evidentemente insuficiente quando se pretende aumentar a capacidade nacional de criação de tecnologia de modo a viabilizar maior grau de autonomia para o processo de desenvolvimento econômico do país. Dai porque sem que se descuide da formação dos quadros técnicos, nos níveis médio e superior, na quantidade e na qualidade necessárias a operação do sistema produtivo - a ênfase da política de recursos humanos do II PBDCT se orienta para o desenvolvimento do ensino pós-graduado. Através da execução do Plano Nacional de Pós-Graduação, conjugada principalmente com a atuação do CNPq, pretende-se integrar, na universidade, a pós-graduação e a pesquisa, preparando-se, dessa forma, os recursos huma

nos para o desenvolvimento científico e tecnológico do País, ao mesmo tempo em que se consolida a estrutura institucional onde deverão se concentrar as atividades de pesquisa fundamental".

Observa-se, dessa forma, que a ênfase na pós-graduação tem suas razões no próprio modelo da economia brasileira, que pressupõe uma tecnologia avançada e que está sendo importada para produzir bens de consumo duráveis e atender os interesses econômicos governamentais.

A preocupação do governo, no entanto, não se limita somente à expansão e elevação da qualidade dos cursos de pós-graduação.

Conforme salienta OLIVEIRA (1981:30), o presidente Geisel em sua fala na primeira reunião ministerial "realçou a importância da pós-graduação, que deve ser incentivada sob vigilância mais severa, visando prioritariamente a melhoria da qualidade e eficiência do ensino superior, cuja notável expansão acelerada dos últimos anos dentro da idéia generosa e democrática de ampliar as oportunidades de formação universitária, não poderia deixar de abrir margens ao perigo da redução qualitativa".

Quanto da aprovação do PNPg, o Ministro da Educação Ney Braga, conforme salienta OLIVEIRA (1981:30), expressa que "esse plano busca dar uma resposta a essa preocupação".

Mais adiante, afirma reconhecer que "o efeito multiplicador do Plano Nacional de Pós-Graduação, permitirá, sem sombra de dúvida, a formação de recursos humanos que terão extraordinário papel de liderança na vida nacional, seja nas salas de aula, seja nos laboratórios ou na atividade profissional".

A pós-graduação é entendida, dessa forma, como função precípua para formar os recursos humanos desejados e gerar a liderança na vida nacional.

O II PSEC (1975:33) enfatiza ainda que "a política de formação de professores de ensino superior, portanto, se propõe, desse modo, a "realimentar" todo o chamado "sistema educacional", comunicando-se os seus efeitos de cima para baixo desde o doutoramento até o 1º grau e o pré-escolar. Em sentido inverso, a melhor preparação do aluno em cada nível de ensino assegurará um aumento de rendimento dos graus superiores".

Nesta mesma perspectiva, GEISEL (1974:31) ainda na primeira Reunião Ministerial ressalta que "é assim que a política de formação de professores do ensino superior deverá interferir beneficentemente em todos os graus de ensino, mas também receber como retorno os benefícios dessa interferência. Essa ação recíproca possibilitaria uma adequada formação de recursos humanos, fundada na doutrina estratégica do binômio "Desenvolvimento com segurança", para que a nação brasileira tenha, em cada etapa, o máximo de desenvolvimento possível

vel com o mínimo de segurança indispensável".

Quatro anos mais tarde, na sua mensagem ao Congresso Nacional, por ocasião da sessão legislativa de 1978, o presidente Geisel, reportando-se à pós-graduação, considera válidos os objetivos atingidos, dizendo que, em 1977, já havia mais de 300 cursos de pós-graduação credenciados. Cumpre ressaltar, diz GEISEL (1974:36), "que os resultados desses investimentos já são sentidos, quer nos aumentos dos índices de pós-graduação, quer no elevado número de pesquisas de alta relevância para o desenvolvimento nacional".

Essa perspectiva não fica longe dos objetivos traçados no II PND, especificamente no que se refere à qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.

Quanto ao setor educacional o III PND (1985:64) enfatiza que "a política educacional será vista e administrada como atividade comprometida com a cultura brasileira, instrumento de democratização de oportunidades e de melhoria da distribuição de renda, com sua ênfase voltada para os objetivos de universalização do ensino básico e qualificação de recursos humanos para o desenvolvimento nos diversos níveis e áreas. A programação das atividades e projetos estarão orientados para a articulação dos diversos graus de ensino, com destaque para o 1º grau, o profissionalizante, a alfabetização e o ajustamento e dimensionamento das universidades ao mercado de trabalho e sua evolução, sem perda de suas de-

mais responsabilidades na formação humanística e política da juventude brasileira".

Esta perspectiva alia-se à política de Ciência Tecnológica, enfatizada no III PBDCT, que destaca a relevância da pesquisa científica e tecnológica e sua aplicação para o desenvolvimento nacional.

Dentre suas linhas gerais, destaca a necessidade de fortalecimento e ampliação do domínio de conhecimento científico, especialmente através da eliminação de carências e estrangulamentos nos programas de pós-graduação e pesquisa das universidades. Enfatiza, ainda, a necessidade de tornar acessível esse conhecimento a outros níveis através do ensino de graduação e dos cursos de formação técnica especializada.

A formação de recursos humanos de alto nível é também preocupação do III PBDCT (1980:13) ao explicitar que "a capacitação científica será alcançada pela qualidade, continuidade e expansão das atividades de pesquisa. Entende-se que estas tem valor em si mesmas por fazer parte integrante do desenvolvimento sócio-cultural do país; e como ambiência de formação de recursos humanos de alto nível e fonte de conhecimentos de novas perspectivas tecnológicas de um setor".

Para atingir esse objetivo, salienta que serão ampliados os quadros de pesquisadores, mediante a expansão da pós-graduação em setores e regiões ainda carentes e da estabi

lização e melhoria das suas condições de trabalho. Outra meta é a estabilização da carreira do pesquisador e do estabelecimento de remuneração mais atraente.

Por outro lado, o III PBDCT (1980:21) ressalta ainda que um dos obstáculos mais sérios relativos à produção científica no Brasil "diz respeito à instabilidade institucional e financeira que limitam a continuidade dos programas de formação de recursos humanos e sua fixação nas instituições. A estabilidade desejada nas universidades, nos institutos científicos isolados e nos centros de pesquisa e desenvolvimento pressupõe salários adequados para pesquisadores e pessoal técnico, infra-estrutura técnico-administrativa compatível com a atividade de pesquisa, bem como laboratórios satisfatoriamente aparelhados e bibliotecas atualizadas".

A ênfase na formação de recursos humanos é constante no III PBDCT e aponta implicações de duas ordens: a primeira refere-se ao mecanismo de formação e aperfeiçoamento de pesquisadores, enquanto que a segunda localiza-se na criação de condições adequadas ao trabalho de pesquisa.

Fundamentando esse aspecto, o III PBDCT (1980:21-22) lembra que "a formação de pesquisadores está a cargo do sistema de pós-graduação, operado principalmente pela universidade, com importante contribuição de institutos científicos autônomos. Este sistema merece uma reavaliação para que não se

comprometa a qualidade da formação de docentes pesquisadores ou da produção científica. Em algumas áreas, a pós-graduação veio apenas suprir as deficiências da graduação, desvirtuando seus objetivos iniciais, ou seja, a formação de docentes, pesquisadores e pessoal técnico de alto nível".

O plano deixa evidente os novos rumos que deverá seguir a pós-graduação, não ficando apenas no preenchimento das deficiências da graduação, atualização de conhecimentos ou consolidação de cargos na carreira universitária.

O III PBDCT considera que apesar da expansão quantitativa ocorrida na pós-graduação, o número de pesquisadores qualificados é ainda insuficiente na maior parte das áreas do conhecimento, constituindo-se num ponto de estrangulamento primário para o desenvolvimento científico e tecnológico.

Fica bastante evidente o reconhecimento, a nível do discurso do documento, as precárias condições de trabalho dos pesquisadores no âmbito das universidades e das instituições de pesquisa e desenvolvimento, podendo-se citar: pouca flexibilidade na tomada de decisões e na gerência de recursos, fraco intercâmbrio de pesquisadores, sobrecarga com outras atividades em detrimento da pesquisa e, ainda, desatualização de bibliotecas e laboratórios.

Além disso, considera o III PBDCT (1980:23) que "a interreleção entre a comunidade científica e outros setores da sociedade brasileira apresenta alguns problemas espe-

cíficos. Frequentemente a comunidade científica não é chamada a participar da discussão sobre questões de interesse geral, subestimando-se as informações e conhecimentos que os cientistas, as academias e sociedades científicas podem oferecer".

Para fazer frente a essas dificuldades, o III PBDCT estabelece algumas diretrizes, destacando-se entre elas: incremento do financiamento no sentido de apoiar as iniciativas da graduação, pós-graduação e extensão, bem como suprimento e manutenção de infra-estrutura física e material necessária à pesquisa; a nível de planejamento e avaliação pretende estimular o envolvimento do pesquisador na definição de diretrizes e prioridades da política científica e tecnológica para atender às peculiaridades próprias das diversas áreas de conhecimento e regiões do país; estímulo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa que atendam às características regionais do país e transferência efetiva dos resultados para a comunidade; e, por último, prevê o aperfeiçoamento contínuo dos quadros docentes e de pesquisadores, estimulando o regime de tempo integral, a criação das carreiras do pesquisador e de técnicos de nível médio e superior e a integração do ensino com a pesquisa.

Além do enfoque econômico, científico e tecnológico atribuído ao ensino superior através dos documentos governamentais, é preciso ressaltar, ainda, o enfoque social e

cultural que os mesmos planos atribuem a esse nível de ensino.

O I PSEC apresenta, no campo social, o projeto "integração das Universidades nas Comunidades", enfatizando a participação do homem como instrumento prioritário na valorização dos fatores do progresso. E ressalta o I PSEC (1972: 148):

"... Impõe-se à universidade brasileira o imperativo de adaptação gradual à nova imagem desenvolvimentista. A reformulação que no momento atinge os comportamentos sócio econômicos brasileiros, obriga a universidade a ajustar-se, cada vez mais, ao meio ambiente, refletindo no seu trabalho as exigências comunitárias. Terão, portanto, as universidades, que visar ao homem no seu relacionamento com a sociedade, constituindo-se em meio de promoção da pessoa humana, interpretando-a no complexo social e econômico como força partícipe da conjuntura do nosso tempo. O profissional precisa ter formação apropriada ao meio e às circunstâncias para que se firmem identificações e se harmonizem as correntes de pensamento".

A universidade não é vista aqui como uma instituição crítica que permite levar o homem à transformação da sua realidade. A educação é entendida como um processo de adaptação e ajustamento. Não é um processo autêntico capaz de levar a uma ação desinibidora e criativa.

Não é diferente a concepção do II PSEC quando ex-

pressa como objetivo a ampliação dos programas de extensão como forma de levar a instituição de ensino superior a cumprir efetivamente essa função. Função esta que, ao invés de ser renovadora e de transformação, não fugiu da perspectiva de ajustamento e de acomodação.

O III PSECD (1980:18) relaciona a vocação social da universidade no compromisso que deverá assumir perante o desenvolvimento nacional ao dizer que "além da decisiva participação nos programas sociais próprios ou do governo, bem como da influência sobre o desenvolvimento econômico em termos tecnológicos, é mister garantir que a geração da ciência e da tecnologia se comprove engajada com a formação de uma sociedade de menos desigual e mais auto-sustentada".

Na dimensão cultural, o I PSEC (1972:35) prevê a implantação de programas culturais, nos vários campos da expressão humana "dado que o modelo brasileiro de desenvolvimento requer a preservação e o enriquecimento dos valores humanos e culturais que identificam o caráter nacional brasileiro. Reforça a idéia da libertação cultural, através da criação de uma cultura, que fundamente o novo modelo de sociedade que desejamos construir".

Não foge à regra o II PSEC (1974:38) ao enfatizar que "é preciso revelar, preservar, e difundir os valores culturais brasileiros e os de caráter universal incorporados, reforçando uma consciência nacional capaz de zelar pelo acervo

cultural do país e desenvolvê-lo".

O III PSECD (1980:23) propõe que "o objetivo fundamental do desenvolvimento cultural deve ser concebido como uma das dimensões essenciais da ampla democratização da vida brasileira e voltada essencialmente para os setores menos favorecidos da população, numa perspectiva anti-elitista, comprometida com o conhecimento, a preservação e a dinamização dos valores culturais básicos do povo".

A dimensão cultural do desenvolvimento reforça a idéia de consciência nacional e democratização de oportunidades para os setores menos favorecidos. Observa-se que as intenções voltadas à criação de uma cultura autêntica não correspondem às propostas de um projeto educativo cuja preocupação não é a de contribuir para a transformação da realidade e para a compreensão da verdadeira cultura nacional.

Uma cultura autêntica exige um projeto educativo voltado à mudança de atitudes, de criação de disposições democráticas, através da qual sejam substituídos os hábitos de passividade por hábitos de participação e ingerência, de acordo com o atual momento histórico. Esse é um aspecto importante do nosso agir educativo, pois, se faltaram condições no nosso passado histórico-cultural, que nos tivessem dado, como a outros povos, uma constante de hábitos solidaristas, político, cultural e socialmente, que nos fizéssem menos inautênticos, é preciso buscar hoje, através da educação o desenvol-

vimento de hábitos mais autênticos de cultura.

É dentro dessa realidade contraditória que a universidade brasileira desenvolve suas funções. Observa-se as frequentes distorções entre as intenções expressas no discurso oficial e a sua operacionalização prática.

As contradições desse contexto serão analisadas a seguir, com maior profundidade.

4.2. AS CONTRADIÇÕES

A necessidade de se compilar todos os trechos dos documentos que foram expostos, surgiu da exigência de se deixar visível nos próprios textos documentais os elementos que constituem os objetivos do presente trabalho. As citações feitas, obedecendo a cronologia dos documentos e a interrelação entre eles, evidenciam a concepção de desenvolvimento com base nos "objetivos nacionais", fundados no binômio "Desenvolvimento com Segurança".

No período ora analisado não se poderia dizer que houve uma única concepção de desenvolvimento ou mesmo vários conceitos definidos e estanques. Pode-se afirmar sim, a existência da mesma metodologia de interpretação da realidade e do mesmo embasamento teórico, voltado para a permanência e

consolidação de uma sociedade capitalista moderna. A modernização é tida, pois, como sinônimo de desenvolvimento.

Observa-se, na análise efetuada, vários componentes comuns que aparecem com maior ou menor relevância, na dependência da conjuntura nacional, conservando o arcabouço filosófico-ideológico.

A idéia do crescimento econômico igual à industrialização, a formação do mercado consumidor, o papel do Estado gerando novas formas de investimento público e como incentivador da iniciativa privada, a necessidade de racionalização do aparelho estatal, encontram-se presentes. Os indicadores do desenvolvimento reportam-se à renda "per capita", capacidade de expansão industrial e de empregos e à capacidade da população para adquirir bens de consumo duráveis. Permanece subjacente a idéia de "transformação social" desde que o crescimento econômico seja realizado pelo e para o homem. No II PND, vem à tona o princípio de não esperar o "bolo crescer" para distribuir riquezas, diante da impossibilidade cada vez maior das classes populares beneficiarem-se do desenvolvimento. O III PND não foge à regra ao explicitar a idéia da "repartição social dos resultados da expansão econômica em benefício da justiça social".

Admite-se nos planos ser o homem sujeito de direito perante a sociedade civil e o Estado, cujo reconhecimento formal demanda uma conscientização coletiva de sua dimensão

como imperativo da justiça social.

Os direitos sociais como parte significativa dos direitos humanos internacionalmente consagrados constituem, por isso mesmo, relevante referencial para análise de uma política social, centrada nas necessidades e aspirações do homem. A compreensão do desenvolvimento social como objetivo do desenvolvimento nacional, postula o princípio de que ao Estado cabe assegurar a todo cidadão as condições necessárias para o exercício desses direitos, ou seja, para atender às suas exigências fundamentais como ser humano e como membro participante de uma sociedade, que é o seu meio natural de sobrevivência e desenvolvimento.

Outra invariante nos planos estudados, refere-se à questão do desenvolvimento baseado na criação de uma infraestrutura econômica, diversificando-se os polos de investimentos e implantando-se a descentralização econômica.

Na maioria das vezes, num país subdesenvolvido, a criação de infra-estrutura econômica demanda investimentos incompatíveis com o orçamento nacional e recorrendo-se aos recursos externos, aumentam-se os vínculos de dependência e submissão aos países centrais.

Particularmente num país subdesenvolvido, o desenvolvimento pressupõe um custo social, onde a concentração de capital adquire formas devastadoras, pressionando as classes populares a uma luta a nível de subsistência. Entretanto, as

fórmulas propostas expressam uma defazagem entre os objetivos explicitados e os objetivos implícitos no atendimento às necessidades reais da população.

A teoria da modernização faz-se presente em todas as etapas. Dessa forma, conclui-se que nos países subdesenvolvidos devem ocorrer as mesmas fases e etapas pelas quais passaram os países altamente industrializados para atingirem o desenvolvimento. Ao falar-se em modelo brasileiro de capitalismo industrial, como no caso dos PND, fica implícita ou explicitamente a idéia de fase de transição da economia subdesenvolvida, ou de uma economia tradicional para uma moderna.

Em todos os planos delinea-se a mesma corrente de pensamento através da concepção dualista da realidade nacional, pela qual há uma delimitação clara e precisa entre áreas modernas e áreas tradicionais, ou bolsões de pobreza e de estagnação inseridos numa região rica e industrializada.

Francisco de OLIVEIRA (1981:76) não aceita esta concepção de "Dois Brasis" alegando que: "os entraves são típicos de países sócio-economicamente dependentes dos países centrais, aos quais interessa a existência dos referidos bolsões de pobreza para a plena realização do capitalismo".

Em consonância com o regime pode-se observar a ideologia fluída que permanece subjacente às propostas efetuadas, baseada num humanismo indefinido e sem ideais.

A doutrina da "Segurança Nacional" é o elemento chave dos governos revolucionários, implantado no governo Castelo Branco e concretizado mediante a repressão às manifestações da sociedade. Mediante essa doutrina da "Segurança Nacional", a subversão passou a primeiro plano de combate e identificada nas manifestações mais corriqueiras de protesto contra o fechamento político que se fazia cada vez mais presente.

Outro ponto de incoerência refere-se à propugnada "participação" do homem na referida "abertura" da sociedade, em relação às restrições das liberdades individuais e coletivas, necessárias à manutenção do clima de estabilidade político-social. Entretanto, a nível das intensões ou como resposta aos avanços obtidos pela sociedade civil em sua luta pela redemocratização do país, o conceito de estabilidade do governo Geisel expressa a necessidade de assegurar "a participação consciente" da população. O que falta, no entanto, é adequar-se o conteúdo à forma e as ações às intensões.

A doutrina da Segurança Nacional justifica e legitima a repressão e a superação da participação coletiva como condições necessárias à proposta de Desenvolvimento Nacional.

No campo social observa-se, na década de 70, graves distorções. Num período de extrema prosperidade, quando a produção cresceu a taxas próximas de 10% ao ano, as condições de vida do povo brasileiro se agravaram.

As opções político-econômicas adotadas na década deixaram patente a ausência de propriedade social e a aceitação de um processo capitalista, concentrador e apropriador de renda, principalmente o capital e investimentos em mais capital descompromissado com as necessidades vitais de sobrevivência da grande maioria de brasileiros. E onde ficou a Universidade neste momento? Que compromisso demonstrou ela em relação à problemática social do país? Certamente passou a ajustar-se cada vez mais ao sistema vigente, ao invés de participar através de uma ação crítico-reflexiva frente à realidade nacional.

Por outro lado, desconhece-se que a política de arrocho salarial em uma economia de mercado imbuído de uma inflação persistente e galopante, aliada a um aviltamento do mercado de trabalho, vem determinando a progressiva pauperização das classes trabalhadoras. Essa situação é reconhecida no III PND, quando justifica a adoção do seu objetivo síntese, qual seja o de "construir uma sociedade desenvolvida e livre, em benefício de todos os brasileiros, no menor prazo possível e a escolha dessa orientação por que ela decorre do reconhecimento de que a repartição social dos resultados da expansão econômica beneficia desigualmente as classes sociais".

A educação, saúde, saneamento, nutrição e alimentação, habitação, serviços urbanos e assistência social, são, reconhecidamente, de responsabilidade do poder público. Não obstante, as propostas de expansão e modernização da estru-

tura dos serviços públicos nessas áreas, a realidade evidencia que os programas sociais são, em sua maioria, caudatários do crescimento econômico em curso, constituindo-se em paliativos dos desacordos daquele, além de deixarem a descoberto segmentos expressivos da população.

As estratégias no campo econômico, cultural, social, científico e tecnológico, ressaltando-se a ação no campo educacional, especificamente a nível de ensino superior, são elementos essenciais para atingir os objetivos nacionais.

No I PSEC fica expressa a contribuição que a educação pode dar ao desenvolvimento e progresso da nação, mas também ao indivíduo, ressaltando a taxa de retorno gerada pela educação.

A participação da universidade no desenvolvimento nacional está fortemente vinculada à pós-graduação como forma de treinar recursos humanos de alto nível para implementar a qualidade do ensino superior, como também a do 1º e 2º graus e, ainda, atuar nas diversas áreas do conhecimento científico e tecnológico para o processo produtivo do país.

A política de formação de professores de ensino superior, em relação ao desenvolvimento nacional, estaria voltada aos seguintes momentos:

- 1) formação de professores do ensino superior que por sua vez irão formar:
 - a) pesquisadores que irão desenvolver estudos

- científicos e tecnológicos necessários ao processo produtivo do país;
- b) outros profissionais de alto padrão que atuam diretamente no sistema produtivo;
 - c) professores da própria pós-graduação e professores da graduação.
- 2) Os professores da graduação formarão:
- a) profissionais que atuarão no processo produtivo do país;
 - b) professores de 1º e 2º graus, do ensino escolar e outros.
- 3) Os professores de 1º e 2º graus formarão:
- a) novos técnicos para o processo produtivo;
 - b) professores das primeiras séries do 1º grau.
- 4) Os professores de 1º grau prepararão:
- a) no ensino regular, os indivíduos daquela faixa etária para os graus subsequentes;
 - b) no supletivo, os adultos para estarem habilitados nas técnicas básicas de ler, escrever e contar, tornando-os capacitados a fazerem parte, tanto da força de trabalho para o processo produtivo do país, como da reserva dessa força.

O processo real, porém, não se dá da mesma forma

preconizada nos documentos, uma vez que se observa completa dearticulação entre todos os níveis de ensino, especialmente entre a universidade e o 1º e 2º graus.

Para Ney BRAGA (1975:12), "o PNGg é instrumento de correção das insuficiências de recursos humanos, dos quais dependem a qualidade do ensino superior, como também a do 1º e 2º graus".

Afirma ainda que "o objetivo fundamental do PNPg é transformar as universidades em verdadeiros centros de atividades criativas permanentes, o que será alcançado na medida em que o sistema de pós-graduação exerça eficientemente suas funções formativas, pratique um trabalho constante de investigação e análise em todos os campos e temas do conhecimento humano e cultura brasileira".

Ainda sobre as contradições que evidenciam os planos de governo CARDOSO e FALETTTO (1970:135) na obra "Desenvolvimento e Dependência na América Latina apontam o aspecto contraditório das proclamações governamentais, a respeito da chamada sociedade aberta sob "regime democrático" como diz. O I PND e promover a construção nacional segundo o "modelo de sociedade aberta" conforme salienta o II PND, limitando-se, porém, essa sociedade aberta com a execução de medidas de exceção justificadas pelas bases anacrônicas e/ou contraditórias do binômio "Segurança e Desenvolvimento", é promover situações que negam a possibilidade de participação efetiva de

"todas as classes de renda" e de "realização do regime democrático" (I PND); de aprimoramento gradativo do processo de democratização de oportunidades e de formação de uma "consciência nacional" (I PSEC); de outorgar oportunidades à maioria dos seus componentes, sem deixar classe ou região à margem do processo de modernização e desenvolvimento e oposta terminantemente ao predomínio de interesses de grupos, classes ou regiões (...) "respeitando-se os valores humanos e a identidade nacional da cultura brasileira" (II PND); e de "garantir a democratização do acesso à educação e do sucesso individual e social consequente" (II PSEC).

Nesta análise percebe-se que, pelo menos, três idéias básicas relativas a universidade nunca foram abandonadas nos remanejamentos educacionais. Sempre foram mantidas aquelas idéias que vinculam a educação e segurança nacional, ao desenvolvimento econômico nacional e à integração nacional. A universidade é hoje concebida como adestradora de mão-de-obra, seja através da graduação ou da pós-graduação, para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho. E como capital, é um investimento que deve gerar lucro.

Além de ficarem explícitas as determinações econômicas da educação, as idéias de desenvolvimento econômico nacional e de integração nacional, estão voltadas também a uma finalidade ideológica, qual seja, legitimar perante a sociedade a concepção do ensino e da escola como capital.

Portanto, afirmando-se que a educação é fator primordial de desenvolvimento econômico da nação, afirma-se que, a longo prazo, ela beneficia igualmente a todos e que seu crescimento bruto é, em si e por si, índice de democratização. Afirmando-se que a educação é fator de integração nacional, afirma-se que ela racionaliza e unifica a vida social, moderniza a nação gerando progresso que, a longo prazo, beneficia igualmente a todos. Como o desenvolvimento é nacional, a dimensão de classe da educação é anulada. Como a integração é nacional, a reprodução ocupacional definida pela escolarização também é ocultada (CHAUI, 1980:39).

Assim, nas contradições expressas nos planos de governo pode-se identificar que a participação da universidade no desenvolvimento nacional traduz também um resultado contraditório. Fica evidente que essa participação busca, de um lado, atender os interesses da classe dominante (resultado desejado, mas não necessariamente proclamado) e de outro, busca uma participação consciente, com uma postura crítica reflexiva frente à situação sócio econômica - cultural do Brasil (resultado não necessariamente desejado, embora proclamado).

A educação superior poderá, desta forma, se verificar em dois sentidos: de um lado, a emergência de consciências de indivíduos que passam a ter uma postura crítico - reflexiva frente ao contexto nacional e, de outro, a classe de indivíduos que atuam de acordo com as normas do binômio "Desenvolvimento com Segurança".

5. CONCLUSÕES

CONCLUSÕES

Através do estudo realizado pode-se concluir que a participação da universidade no desenvolvimento nacional tem suas raízes no próprio processo evolutivo do ensino superior em nosso país.

Pode-se observar que, até os anos 20, a educação aparece apenas como instrumento de mobilidade social. Para os estratos que dirigiam o poder econômico e político ela era utilizada como distintivo de classe, enquanto que as camadas médias urbanas procuravam-na como via de ascensão, prestígio e integração no universo das classes dominantes. Foi nessa sociedade que emergiu o padrão de ensino superior brasileiro.

Constata-se que as reformas ocorridas na época não passaram de tentativas frustradas, representando o pensamento isolado e desordenado de alguns dirigentes políticos, não chegando a ser definida uma política nacional de educação. Uma causa que pode ser apontada nesse contexto, está diretamente relacionada ao comando econômico, político e cultural que se conservou nas mãos da classe, cuja educação literária e humanística era originária da Colônia e atravessou todo o império sem maiores modificações.

Fica claro, portanto, que os fatores atuantes na

organização e evolução do ensino, quais sejam, o processo econômico, a herança cultural e ainda a demanda social de educação que antecedeu a década de 20, integrados na formação de um complexo sócio-econômico-político-cultural, fez com que a educação oferecida à população brasileira correspondesse às reais exigências da sociedade naquele momento. A função do setor educacional estava voltado à formação dos elementos que iriam preencher os quadros da política e da administração pública do regime vigente.

Pode-se concluir, assim, que na época não ocorreu uma defasagem entre educação e desenvolvimento, considerando-se os produtos oferecidos pela escola e as exigências sociais e econômicas demandadas pela sociedade.

Conclui-se também que, no fim do Império e início da República, a política educacional até então exclusivamente elaborada no âmbito da sociedade civil, através da Igreja, passa agora a ser preocupação do Estado.

Constata-se, no entanto, que a fase de 1930 a 1945 revela uma defasagem entre educação e desenvolvimento, mediante a passagem de um modelo econômico para outro.

O modelo econômico do período caracterizado pela substituição de importações fez crescer a demanda social de educação. O ensino, que antes era apenas aristocrático, passou a seletivo, uma vez que poucas mudanças foram operadas na estrutura interna do projeto educacional e os antigos padrões

de escola foram mantidos, transferindo-se assim para os níveis primário e médio. No entanto, a expansão econômica demandava cada vez mais recursos humanos que não haviam sido oferecidos pelo setor educacional. A defasagem entre educação e desenvolvimento se acentuou, pois se continuava mantendo um padrão antigo de educação que não parecia corresponder às necessidades da expansão econômica. O que parece ainda oportuno concluir é que essa defasagem teria ainda implicações tanto políticas quanto econômicas, uma vez que a ordem política foi responsável pela manutenção do processo rígido, seletivo e discriminatório do setor educacional, que obedecia, assim, à lógica da dominação interna.

No que se refere à ordem econômica, observa-se que ocorreu um certo dualismo no projeto educacional, ou seja, área oficial em oposição a treinamento profissional, como meio de discriminar socialmente as populações escolares e manter o setor social a salvo, enquanto fornecia, em parte, o tipo de mão-de-obra que interessava à economia.

Observa-se, dessa forma, que o processo dualista de ensino não teve apenas uma funcionalidade econômica, mas igualmente uma funcionalidade política, pois o treinamento de pessoal era realizado de acordo com as necessidades e o grau de produtividade desejado, não interessando o aumento do nível de escolaridade no sentido de evitar pressões sociais com vistas à melhoria dos salários. O tipo de economia existente

na época oferecia cargos de chefia, controle e administração, não criando, portanto, uma demanda de recursos humanos que exigisse qualificação de nível médio, nem tão pouco de nível superior.

Nesse contexto, a seletividade do ensino de modo geral, e a predominância do ensino acadêmico sobre o técnico, que de certa forma era contrário para dar respostas à crescente industrialização, apresentava certa funcionalidade para a ordem econômica.

Por outro lado, a penetração maciça do capital externo em nossa economia acabou por destruir os mecanismos tradicionais de ascensão da classe média e criar, ao mesmo tempo, novas funções ocupacionais que exigiam qualificação. A universidade conglomerada não possuía, dessa forma, condições nem de atender às pressões da demanda que aumentava em função da decadência das formas tradicionais de manutenção de status da classe média, nem tão pouco de atender à demanda econômica de recursos humanos que emergiam ao lado das empresas.

No final dos anos 50 e início da década de 60 ocorre a crise do setor educacional, caracterizada mais nitidamente como a crise da universidade. Observa-se que a política educacional que caracterizou este período reflete nitidamente a ambivalência dos grupos do poder em torno da questão da "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" e a Cam-

panha em defesa da Escola Pública.

Verifica-se que a realidade gerada pela "Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta ambiguidades e contradições. Ao mesmo tempo em que favorece o desenvolvimento do ensino particular, tornando a educação uma empresa lucrativa, cria uma certa barreira que impede o acesso das classes subalternas aos níveis superiores de ensino. Assim, as chances iguais para todos estabelecidas formalmente, inexistem. Cria-se uma alta motivação para o estudo, a qual é frustrada sistematicamente.

A crise do setor educacional agrava-se após 1964, em face das pressões internas e externas que demandavam uma expansão da oferta de ensino. Passando a ser dirigido o país neste momento pelos militares, observa-se que a educação volta-se novamente aos interesses econômicos do poder, encontrando seu fundamento nos planos oficiais, leis educacionais e na própria atuação do governo militar.

Constata-se que a reforma educacional levada a efeito ocorre menos em função da crise em si do que em função dos papéis que deveriam ser desempenhados pelo setor educacional na fase característica da expansão. A opção do governo pela modernização do projeto educacional ocorreu mais em consequência das pressões internas e externas do que propriamente da crise existente.

Portanto, verifica-se que as reformas levadas a efeito no país a partir de 1968, baseadas em relatórios elaborados por especialistas americanos, são indicador da relevância do fator educação para a manutenção do modelo de desenvolvimento vigente.

Quanto à estrutura e organização do ensino superior, observa-se que a racionalidade administrativa preconizada pela reforma, acarretou o aumento do controle dos órgãos centrais sobre toda a vida acadêmica e, externamente, o controle da própria universidade pelos órgãos da administração federal de ensino.

Além disso, com a vinculação indireta da universidade ao Ministério do Planejamento, o ensino superior passa a funcionar como uma espécie de "variável flutuante" do modelo econômico, que ora é estimulado com investimentos, ora é desativado por cortes de verbas, através de critérios totalmente alheios à educação e à pesquisa.

No que se refere aos objetivos e funções verifica-se que estes estão definidos com base numa visão tecnocrática de universidade onde a formação de mão-de-obra especializada de alto nível constitui sua missão primeira.

Observa-se a ausência de preocupação com um projeto humanista de universidade voltado à formação de profissionais capazes de atuar no processo de transformação da sociedade.

Constata-se, assim, que a universidade, no atual momento histórico brasileiro, está chamada a exercer papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico e social. Desenvolvimento econômico este, que objetiva fundamentalmente a expansão e o crescimento do capital de uma determinada classe em detrimento das camadas inferiores. O desenvolvimento social, por sua vez, é encarado como consequência do desenvolvimento do capital, de sua expansão diferenciada e ilimitada. A atividade educacional, nesse sentido, apresentada no discurso oficial como possibilidade de promoção do homem, de ascensão individual, de mobilidade social, de distribuição de riquezas, realiza exatamente o contrário. Torna-se fator de concentração de riquezas, hierarquização do trabalho, redução das possibilidades de ascensão social ao maior número de pessoas.

A dissociação entre ensino e pesquisa no Brasil é outro aspecto observado no decorrer do presente trabalho. Verifica-se que, além da ausência de tradição de pesquisa nas universidades brasileiras, a modernização econômica tem incentivado a importação de tecnologia, relegando a um plano secundário a contribuição das universidades nesta área.

A interrelação das diversas dimensões do desenvolvimento com o ensino superior é revelado com maior propriedade a partir dos vários planos governamentais que tratam do desenvolvimento nacional, desde os seus aspectos mais glo-

bais até os mais específicos.

Mediante a análise do discurso oficial pode-se constatar que a educação superior é compreendida como fator determinante do crescimento econômico e que os benefícios desta atingem apenas a uma determinada camada da sociedade. Não se apresenta como fator de transformação social, pois a expansão do capital e a concentração de riquezas constituem a proposta central do processo de desenvolvimento. Torna-se, assim, instrumento de melhoria das condições de crescimento da produtividade, constituindo-se numa simples extensão do processo produtivo industrial.

Constata-se que, na perspectiva do planejamento global, o desenvolvimento econômico é desarticulado do desenvolvimento social ou o social é submetido ao econômico, provocando um desencadeamento de problemas que atinge a sociedade como um todo.

A educação superior, por sua vez, revela-se comprometida com o modelo de desenvolvimento vigente e como instância geradora das condições deste desenvolvimento.

O discurso oficial dos planos educacionais nunca abandonou as idéias que vinculam a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico e à integração nacional.

Verifica-se, através dos planos setoriais de educação e cultura que, a participação da universidade no desenvol

vimento nacional está fortemente vinculada à pós-graduação como forma de treinar recursos humanos de alto nível para implementar todos os graus de ensino e ainda contribuir para o processo produtivo do país.

Torna-se necessário, pois, que a universidade dentro dessa realidade sócio-cultural, assuma um novo compromisso com a comunidade nacional, compromisso este, voltado à formação de profissionais dos quais se espera respostas concretas dentro da perspectiva do planejamento global.

Destarte, a política de desenvolvimento nacional de qualquer governo que vise a integração social, cultural, política, econômica e científica, não é tarefa fácil e que possa ser realizada individualmente sem uma participação mais ampla. Não é muito menos monopólio de um determinado grupo tecnocrata, mas de todos os profissionais e, principalmente, do povo. Fora dessa compreensão, tudo estará contrário às convicções democráticas que afirmam conduzir os interesses nacionais de todos os segmentos da população.

Observa-se, ainda, que é preciso rever a verdadeira atribuição da universidade nas diversas dimensões do desenvolvimento. A sua ação não se justifica apenas para atender as exigências do atual modelo desenvolvimentista. É preciso que ela seja uma instituição participante não só na elaboração do modelo sócio-econômico da nação, mas principalmente do modelo político-humano. É preciso que ela provoque a transfor

mação social através de respostas concretas. Enfim, sua atuação não pode estar isolada do contexto nacional, porque se assim for, estará negando a sua condição de existir, o seu posicionamento crítico frente à realidade.

Este compromisso com a realidade nacional implica numa responsabilidade histórica e não poderá realizar-se apenas através do discurso, nem de outra forma de omissão. O compromisso próprio da instituição universitária só existe no seu engajamento efetivo com a realidade. A neutralidade reflete apenas o medo que ela tem de revelar seu compromisso, deixando que as ações governamentais tracem o seu destino.

Se a universidade fugir da concretização desse compromisso, estará negando não só a si mesma, mas a todo o projeto nacional. Mostrar-se-á alienada, inautêntica e sem consciência do seu próprio existir. Seu pensar não está comprometido com a realidade nem consigo mesma. A universidade alienada não olha para a realidade com criticidade, mas com pensar alheio. Por isso, vive uma realidade imaginária e não a realidade do aqui e do agora.

Finalmente, pode-se concluir que a universidade só poderá participar de uma forma mais ampla e concreta no desenvolvimento nacional e na transformação da sociedade brasileira, quando passar a assumir uma postura realmente crítica, reflexiva e criadora.

6. BIBLIOGRAFIA

- 1) ALMEIDA, Anna Augusta. Possibilidades e limites da teoria do serviço social. 2.ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. 159 p.
- 2) ÁLVARES, Ángel Gonçalves. La universidad de nuestro tiempo. Madrid, Editorial Gredos, 1976. 28 p.
- 3) ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES. Objetivos de la educación post-secundária. Mundo universitário, Bogotá, 1979. 36 p.
- 4) _____. La reforma universitária. Mundo universitário. Bogotá, 1979. 15 p.
- 5) AZEVEDO, José Carlos de Almeida. Omissão da Universidade? Brasília, Artelona, 1978. 144 p.
- 6) BAYER, Ernani. O planejamento universitário e as leis orgânicas dos municípios. Florianópolis, UFSC. 1977. 69 p.
- 7) BEEDY, C. E. Educação e desenvolvimento econômico. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 68 p.
- 8) BENJAMIN, Fernanda Sobral. Educação e mudança social. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 108 p.

- 9) BIATO, Francisco Alves et alii. Potencial de pesquisa tecnológica no Brasil. Brasília, IPEA, 1971. 59 p.
- 10) BIERRENBACH, Maria Ignês R. S. Política e planejamento social. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 121 p.
- 11) BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre, Globo, 1975. 373 p.
- 12) BOORSTIN, Daniel. Tecnologia e democracia. Revista Diálogo, Rio de Janeiro, 11 (2):9-14, set. 1978.
- 13) BRAGA, Célia Maria Leal. Educação e desenvolvimento. Salvador, UFBA, 1966. 38 p.
- 14) BRAMELD, Theodore. O Poder da educação. Rio de Janeiro, Zahar, 1977. 158 p.
- 15) BRUNER, José Joaquim. Modelo cultural y universidad en el autoritarismo; notas para un debate. Educação e sociedade, São Paulo, 1 (10):63-73, set. 1981.
- 16) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do Ensino Superior. Relatório da Equipe de Assessoria do Planejamento do Ensino Superior. EAPES. (Acordo MEC / USAID), 1969. 79 p.

- 17) BUNGE, Mário. Ciência e desenvolvimento. São Paulo, USP, 1980. 133 p.
- 18) CAICEDO, Rodrigo Moreda. Em visperas de una verdadera revolución en el campo educativo. Mundo Universitário, Bogotá, 2 (4):39-42, jun. 1979.
- 19) CAMPOS, Maria Aparecida Pourchet. Política de Pós-Graduação no Brasil. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 8 (128): , out./dez. 1972.
- 20) CAPALBO, Creusa. Ideologia e educação. São Paulo, Convívio, 1978. 113 p.
- 21) CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201 de 1971. (CPI . Ensino Superior). Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. 256 p.
- 22) CARDOSO, Fernando Henrique & FALETTI, Henzo. Dependência e desenvolvimento na América Latina. Rio de Janeiro, Zahar, 1970. 143 p.
- 23) CARVALHO, Maria de Freitas et alii. A universidade e a problemática econômica. Goiás, Universidade Federal de Goiás, 1980. 36 p.

- 24) CASTOR, Belmiro Valverde Jobim. A busca de uma tecnologia apropriada ao Brasil. Florianópolis, UFSC, 1980. 36 p. (Cadernos do Curso de Pós-Graduação em Administração).
- 25) CHAUI, Marilena de Souza. Cultura do povo e autoritarismo das elites. In: A cultura do povo. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 8 p.
- 26) _____. Cultura e democracia: O discurso competente e outras falas. São Paulo, Moderna, 1980. 220 p.
- 27) _____. Ventos do Progresso: a universidade administrada. In: PRADO JÚNIOR, BENTO et alii. Descaminhos da Educação pós-68. São Paulo, Brasiliense, 1980. 10 p.
- 28) CIRIGLIANO, Gustavo F. G. Fenomenologia da educação. 3. ed. Vozes, Petrópolis, 1974. 78 p.
- 29) COSTA, Macedo L. F. Tendência das Universidades na América. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 53 (118):280-292. 1970.
- 30) COOPER, Charles. Science, technology and development, economic and social review. s.n.t. 28 p.

- 31) CORNELLY, Seno A. Planejamento e participação comunitária. 2. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978. 144 p.
- 32) COUTINHO, Afrânio. Universidade, instituição crítica. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. 194 p.
- 33) CRUB. Encontro Regional de Reitores sobre Política Científica das Universidades do Sul. Florianópolis, UFSC, 1978. 93 p.
- 34) CUNHA, Luiz Antonio. Educação e desenvolvimento social no Brasil. 5. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1980. 293 p.
- 35) _____. A universidade temporã. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980. 295 p.
- 36) CUNHA, Nádïa Franco. Sistemas de ensino no Brasil como instrumento de discriminação econômica e estratificação social. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 54 (119):72-85, abr./jun. 1979.
- 37) CURY, Carlos Roberto Janil. Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez Editora, 1978. 201 p.

- 38) CRITELLI, Dulce Maria. Educação e dominação cultural. Tentativa de reflexão ontológica. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 92 p.
- 39) DAEMON, Dalton. Desenvolvimento das áreas marginais latino-americanas. Petrópolis, Vozes, 1974. 319 p.
- 40) DEBAUVAIS, J.V.M. Apud. BENJAMIN, Fernanda Sobral. Educação e mudança social: uma tentativa de crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 108 p.
- 41) DELFIM NETTO, Antonio. Planejamento para o desenvolvimento econômico. São Paulo, Pioneiro, 1966. 127 p.
- 42) DEMO, Pedro. Desenvolvimento e política social no Brasil. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1978. 250 p.
- 43) _____. Educação, Cultura e política social. Porto Alegre, Feplan, 1980. 122 p.
- 44) DURAND, José Carlos Garcia. Sociologia do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 128 p.
- 45) DRUCKER, P.F. Apud. BENJAMIM, Fernanda Sobral. Educação e mudança social: uma tentativa de crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 108 p.

- 46) ECHEVARIA, José Medina. Funções da Educação no Desenvolvimento. In: _____. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 47-61.
- 47) FÁVERO, Maria de Lourdes A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977. 101 p.
- 48) _____. Universidade e poder: Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980. 205 p.
- 49) FERNANDES, Florestan. Circuito fechado. 2 ed. São Paulo, Hucitec, 1979. 224 p.
- 50) _____. Universidade brasileira: reforma ou revolução? São Paulo, Alfa Omega, 1975. 272 p.
- 51) FERREIRA NETO. Encontro de Filósofos. Jornal do Brasil. Rio de Janeiro, 01 ago. 1976. 11 p.
- 52) FINGER, Almeri Paulo. A administração universitária no Brasil: problemas e perspectivas. Florianópolis, UFSC, 1979. 65 p.
- 53) FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11. ed. Rio de Janeiro, 1980. 150 p.

- 54) FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 79 p.
- 55) FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 3. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 142 p.
- 56) FURTADO, Celso. A formação econômica do Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro, Feudo de Cultura, 1964. 87 p.
- 57) _____. Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar. São Paulo, Nacional, 1980. 161 p.
- 58) FURTER, Pierre. Visão Utópica da Universidade. In: _____. Debate em questão. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. p. 45-51.
- 59) _____. Educação permanente e desenvolvimento cultural. Petrópolis, Vozes, 1974. 68 p.
- 60) GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981. 172 p.
- 61) _____. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 143 p.

- 62) GARCIA, Pedro Benjamin. Educação, Modernização ou Dependência? Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977. 132 p.
- 63) GARCIA, Walter E. Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento. São Paulo, Macgrqw-Hill, 1978. 277 p.
- 64) GEISEL, Ernesto. Primeira Reunião Ministerial. In: ____ . Discursos. Brasília, Assessoria da Imprensa e Relações Públicas da Presidência da República, 1975. p. 42-58.
- 65) GERSDORFF, Ralph C. J. Von. Educação brasileira, problemas e soluções possíveis. Rio de Janeiro, Agir, 1981. 171 p.
- 66) GÓIS FILHO, Joaquim F. O desenvolvimento econômico e o investimento em educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 37 (86):44-58, abr./jun. 1982.
- 67) GOLDEMBERG, José. Considerações sobre política científica e tecnológica. Estudos Cebrap, São Paulo, 4 (11):15-21, jan./mar. 1975.
- 68) GUIDI, M. L. Mansinho. A pós-graduação na perspectiva do desenvolvimento. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 58 (128):16-27, out./dez. 1972.

- 69) HEILBRONER, Robert L. As perspectivas do Homem. São Paulo, Cultrix, 1976. 101 p.
- 70) HIRSCHMANN, Albert O. Projetos de desenvolvimento. Rio de Janeiro, Zahar, 1969, 194 p.
- 71) IANNI, Octávio. Colonização e contra-reforma agrária na Amazônia. Petrópolis, Vozes, 1979. 137 p.
- 72) JAGUARIBE, Hélio. Introdução ao desenvolvimento social. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. 223 p.
- 73) JANNE, Henri. Princípios gerais do planejamento universitário. Fortaleza, UFC, 1981. 82 p.
- 74) JAPIASSO, Hilton. A ideologia do conhecimento objetivo na universidade. Cadernos de Tecnologia e Ciência. Rio de Janeiro, 5 (5):p. 50-64, 1978.
- 75) JUNQUEIRA, Helena Iraci et alii. A política de bem-estar social do Brasil no contexto do desenvolvimento da década de 70. Revista serviço social e sociedade, São Paulo, 1 (3):26-42, dez. 1981.
- 76) KFOURI, Nadir Gouvêa. Apud. CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201 de 1971. (CPI - Ensino Superior). Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978, 256 p.

- 77) KONDRATIEF, K. I. et alii. Apud. ONUSHKIN, Victor G. La planification du développement des universités. Paris, Unesco, 1971 p. 67-74.
- 78) LAGUARDIA, Jorge Mário Garcia. Legislación universitária de América Latina. México, 1973. 210 p.
- 79) LANGONI, C. G. Apud. BENJAMIM, Fernanda Sobral. Educação e mudança: uma tentativa de crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 108 p.
- 80) LANGONI, Carlos Geraldo. Os benefícios econômico-sociais da educação. Revista Política Brasileira, São Paulo, 1 (1):8-12, jan. 1976.
- 81) LEITE, Rogério C. de Cerqueira. Tecnologia e desenvolvimento nacional. São Paulo, Duas cidades, 1976. 97 p.
- 82) LEVY, S. Apud. BENJAMIM, Fernanda Sobral. Educação e Mudança Social: uma tentativa de crítica. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 108 p.
- 83) LIMA, Maria Helena de Almeida. Serviço social e sociedade brasileira. São Paulo, Cortez Editora, 1982. 141 p.
- 84) LOPES, J. Leite. Ciência e libertação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1969. 79 p.

- 85) LOPES, Juarez Rubens Brandão. Desenvolvimento e mudança social. 4. ed. São Paulo, Editora Nacional, 1978. 215 p.
- 86) MACHADO NETO, A. L. Sociologia do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1963. 138 p.
- 87) MAGALHÃES, Evaldo Camaz de. Ciência e tecnologia no processo de desenvolvimento. Revista de Ciências Humanas, Rio de Janeiro. 2 (8):5-23, jan./mar. 1979.
- 88) MAGALHÃES, Sérgio. Problemas do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1960. 284 p.
- 89) MILON, Nairy Leal de Paiva. Desenvolvimento da Amazônia: implicações quantitativas e qualitativas. Florianópolis, UFSC, 1981. 134 p.
- 90) MARTINS, Geraldo Moisés e NICOLATO, Maria Auxiliadora, org. Autonomia da universidade brasileira, vicissitudes e perspectivas. Brasília, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1980. 198 p.
- 91) MARX, Karl. O capital. 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975. 286 p.

- 92) MEDINA, Alberto H. Problemática universitária: México. Educação e Sociedade. São Paulo, 3 (10):73-89, set. 1981.
- 93) MENEZES, Maria José. Planejamento Governamental: um instrumento a serviço do poder. Florianópolis, UFSC, 1979. 200 p. (Cadernos do Curso de Pós-Graduação em Administração).
- 94) MELO, Cothus Ribeiro. Apud. CAMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Resolução nº 201 de 1971, (CPI - Ensino Superior). Brasília, Diário do Congresso Nacional, 1978. 256 p.
- 95) MYRDAL, Gunnar. O valor em teoria social (Value in Social Theory) Trad. Oracy Nogueira. São Paulo, Pioneira, 1965. 326 p.
- 96) OLIVEIRA, Betty Antunes de. O estado autoritário brasileiro e o ensino superior. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 111 p.
- 97) OLIVEIRA, Francisco. Apud. BIERRENBACH, Maria Ignês R. S. Política e planejamento social. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 121 p.
- 98) OLIVEN, Ruben George. Educação e sociedade moderna: funções da educação no contexto urbano. Porto Alegre, URGs, 1972. 72 p.

- 99) ONUSHKIN, Victor G. La planification du developpement des universités. Unesco, Paris, 1971. 339 p.
- 100) PAIM, Antonio. A UDF e a idéia de Universidade. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 1961. 144 p.
- 101) PASQUALE, Carlos. Política brasileira de financiamento da educação. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 54 (119):16-37, jul./set. 1970.
- 102) PAOLI, Niuvenius Junqueiro. Ideologia e hegemonia. As condições de produção da educação. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1981. 103 p.
- 103) PEDRÃO, Fernando Cardoso. Breve discurso de desenvolvimento econômico. Salvador, Progresso, 1959. 137 p.
- 104) PEREIRA, Luiz Bresser. Desenvolvimento e Crise no Brasil. 7. ed. São Paulo, Brasiliense, 1977. 239 p.
- 105) PEREIRA, Luiz. Desenvolvimento, trabalho e educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. 88 p.
- 106) PERKINS, James A. Universidade: Agente de reforma social. Revista Diálogo, Rio de Janeiro, II (2):65-76, 1976.

- 107) PERROUX, François. Apud. DURAND, José Carlos Garcia. Sociologia do desenvolvimento. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974. p. 9-26.
- 108) PIMENTA, Aloísio. Universidade, cultura e desenvolvimento. Belo Horizonte, UFMG, 1967. 42 p.
- 109) PORTELLA, Eduardo. Política cultural e desenvolvimento. Revista de Ciências Humanas. Rio de Janeiro 1 (4):3-7, jan./mar. 1978.
- 110) PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. 1., 1973/1974. Brasília, 1973. 43 p.
- 111) PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. 2., 1975/1979. Brasília. 1975. 217 p.
- 112) PLANO BÁSICO DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. 3., 1980/1985: Brasília. 1980. 77 p.
- 113) PLANO DECENAL DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. 1., 1967/1976. Rio de Janeiro. 1969. 30 p.
- 114) PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. 1., 1972/1974. Brasília, 1975. 66 p.
- 115) PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. 2., 1975/1979. Brasília. 1975. 151 p.

- 116) PLANO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO. 3., 1980/1985. Brasília. 1973. 97 p.
- 117) PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO. 1., Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1975. 54 p.
- 118) PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 1., 1972/1974. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1972. 250 p.
- 119) PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. 2., 1975/1979. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, 1975. 62 p.
- 120) PLANO SETORIAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTOS. 3., 1980/1985. Brasília. 1980. 50 p.
- 121) PORTELLA, Eduardo. Política de educação e cultura. Rio de Janeiro, 1979. (Conferência pronunciada na Escola Superior de Guerra).
- 122) PRETO, Siloé Pereira Neves. Educação humanística: característica de professores e seus efeitos sobre alunos. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978. 122 p.
- 123) PRICE, S. Derek et alii. Política científica e tecnológica: Cadernos de Tecnologia e Ciência. Rio de Janeiro, 1 (1): p. 68-71, jun. 1978.

- 124) RAMOS, Guerreiro. Administração e estratégia do desenvolvimento. Rio de Janeiro, FGV, 1966. 48 p.
- 125) RANGEL, Ignácio. O papel da tecnologia no Brasil. Cadernos de tecnologia e ciência. Rio de Janeiro, 2 (2):71-83, ago./set. 1978.
- 126) RAPPEL, Eduardo. PBDCT: plano ou programação. Cadernos de tecnologia e ciência. Rio de Janeiro, 2 (3):32-9, out./nov. 1978.
- 127) RATTNER, Henrique. Tecnologia e sociedade: uma proposta para os países subdesenvolvidos. São Paulo, Brasiliense, 1980. 183 p.
- 128) REIS, J. Educação é investimento. São Paulo, Ibrasa, 1968, 89 p.
- 129) REZENDE, Antonio Muniz de. O saber e o poder na universidade: dominação ou serviço? São Paulo, Cortez Editora, 1981. 88 p.
- 130) RIBEIRO, Darcy. A universidade necessária. 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1978. 306 p.
- 131) RIBEIRO, Maria Luzia Santos. História da educação brasileira. 2. ed. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979. 124 p.

- 132) RIBEIRO, Nélson Figueiredo. Administração acadêmica universitária. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos, 1977. 218 p.
- 133) _____. A teoria da universidade e a sua aplicação às sociedades em desenvolvimento. Pará, 1976. 12 p. (aula magna).
- 134) RODRIGUES, Neidson. Estado, educação e desenvolvimento econômico. São Paulo, Cortez, 1982. 152 p.
- 135) ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis, Vozes, 1978. 267 p.
- 136) ROSEMBERG, Lia. Universidade alternativa ou alternativas para a universidade. Revista da Associação nacional de educação, São Paulo, 1 (1):1-9 dez. 1981.
- 137) ROSTOW, W. N. Etapas do desenvolvimento econômico. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1964. 191 p.
- 138) RUIZ, João Álvaro. Metodologia Científica. São Paulo, Atlas, 1979. 168 p.
- 139) SANTIÂNNA, Vanya M. Ciência e sociedade no Brasil. São Paulo, Símbolo, 1978. 148 p.

- 140) SCHNEIDER, José et alii. Realidade brasileira. 4. ed. Porto Alegre, Sulina, 1977. 58 p.
- 141) SCHULTZ, Theodore W. O valor econômico da educação. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973. 101 p.
- 142) SEIDL, Peter Rudolf. Um técnico do governo analisa o PBDCT. Cadernos de Tecnologia e Ciência. Rio de Janeiro, 5 (5):4-13. 1978.
- 143) SEVERINO, Antonio Joaquim. O espaço político da educação universitária. Revista Educação. São Paulo, 1 (3):104-120, mar. 1980.
- 144) SIEBENEICHLER, Flávio Beno. Ciência e tecnologia no processo de desenvolvimento. Revista Ciências Humanas, Rio de Janeiro, 2 (8):23-8, jan./mar. 1979.
- 145) SKEFF, Ana Maria. Universidade: A pesquisa como ideologia. Revista Educação e Sociedade, São Paulo, 1 (10): 55-63, set. 1981.
- 146) SILVA FILHO, Antonio Luiz Alves da. O papel da universidade no desenvolvimento regional. Recife, Banco do Nordeste do Brasil, 1977. 38 p.

- 147) SILVEIRA, Delfin Mendes. Desafios que a universidade enfrenta. Revista Educação, Brasília, 1 (14):15-24, mar. 1974.
- 148) SIMONSEM, Mário Henrique. Brasil 2001. 4. ed. Rio de Janeiro, APEC, 1969. 225 p.
- 149) SINGER, Paul. Desenvolvimento e crise. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977. 162 p.
- 150) SOUSA, Édson Machado de. Crises e desafios no ensino superior do Brasil. Fortaleza, UFC, 1980. 325 p.
- 151) STEGER, Hanns Albert. As universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1970. 130 p.
- 152) TINBERGEN, Jan. Desenvolvimento planejamento. Rio de Janeiro, Zahar, 1975. 229 p.
- 153) TRINDADE, Sérgio. Universidade e inovação tecnológica. Cartas de Ciência e Tecnologia. Rio de Janeiro, 3 (3) : 50-58, out./nov. 1978.
- 154) URIBURU, Victor F. Sanoy. La formación humanista. Santa Fé, Universidad Nacional de Litoral, 1962. 28 p.

- 155) UTRIA, Rubem. Desarrollo nacional, participación popular de la comunidad en la América Latina. México, CREFAL, 1969. 36 p.
- 156) VAHL, Teodoro Rogério. A privatização do ensino superior no Brasil: causas e conseqüências. Florianópolis, UFSC, 1980. 313 p.
- 157) XAVIER, Maria Elizabeth S. P. Poder político e educação de elite. São Paulo, Cortez Editora, 1980. 144 p.