

## ENSINO SUPERIOR PARA QUÊ

**Maria Suely Fernandes da Silva\***

### RESUMO

Este trabalho tem como premissa a constatação de que um dos grandes desafios do século XXI é promover a educação em todos os níveis, e, ao ensino superior estabelecer base de um pacto com a sociedade, conduzir-se a novos rumos para que possa exercer seu papel à altura das exigências históricas. Assim, realiza-se um estudo partindo da seguinte problematização: quais são as prováveis contribuições desse nível de ensino à sociedade? Ainda, objetiva fornecer subsídios a outros pesquisadores que possam se interessar pelo tema e encontrar material disponível para novos estudos. Seu caráter é descritivo, com predominância de abordagem qualitativa, permite concluir que são significativas as contribuições do ensino superior ao processo de construção de cenário com políticas educacionais voltado à formação do cidadão crítico. Elege, como prioridade, sua preparação para atuar na, para e pela sociedade. Dá ênfase à produção e transmissão do conhecimento para a construção coletiva da universidade cada vez mais forte e verdadeiramente inserta na sociedade. Seu fim, primeiro e último, será o de eleger como fundamentais conexão entre educação e desenvolvimento, buscando responder à indagação-título sobre os nobres e elevados objetivos da universidade.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Contribuições. Consciência crítica. Retorno social.

---

\*Mestre em Educação (Universidade Estadual de Londrina), professora de Língua Portuguesa da Rede Pública Estadual de Ensino, membro da Equipe de Educação Básica do Núcleo Regional da Educação de Cornélio Procópio, professora de Língua Portuguesa e de Metodologia da Pesquisa Científica da Faculdade de Ensino Superior Dom Bosco, de Cornélio Procópio.

## ABSTRACT

This article is based on the premise that one great challenge of the twenty-first century is to promote education at all levels, and that college education has to establish the basis of a commitment to society, oriented to new directions so that it may exercise its role and fulfill historical demands. Therefore, a study was carried out based on the following question: what are the likely contributions of this level of education to society? It also aims to provide support to other researchers who may be interested in the topic and find materials available for further studies. His character is descriptive, with a predominantly qualitative approach, allowing to conclude that the contributions of higher education are significant to the process of building a scenario with educational policies aimed at the formation of the critical citizen. It chooses, as a priority, the preparation to act in and for the society. It emphasizes the production and transmission of knowledge for the collective construction of a university increasingly strong and truly embedded in society. Its first and ultimate purpose will be to elect as fundamental connections between education and development, seeking to answer the question of the title on the high and noble goals of the university.

Key words: Education. College education. Contributions. Critical consciousness. Social return.

## ENSINO SUPERIOR PARA QUÊ

**Maria Suely Fernandes da Silva**

Neste trabalho, são apresentados fundamentos teórico-metodológicos embasadores do estudo bibliográfico a respeito do ensino superior e sua função social. Dalarosa (2000, p. 101) assinala que

a pesquisa científica busca explicar as implicações econômicas, culturais, educacionais, as relações de trabalho, as diferentes possibilidades de produzir e não produzir, enfim, busca uma explicação sistemática, analítica e contextualizada que dê conta de esclarecer as leis, as causas que provocam um fenômeno [...].

Essa constatação é, de fato, fundamental, uma vez que a pesquisa sempre permite o resgate histórico dos fatos para ampliar horizontes voltados à consciência do papel que cada indivíduo deve desempenhar no meio em que vive. Exige, constantemente, do pesquisador uma retomada de percurso – e não raras vezes uma expressiva correção de rota – porque a história, por ser dinâmica, compõe-se de agentes transformadores, participantes contínuos do processo.

Demo (1995) adverte que é necessário desmistificar a pesquisa considerando-a atividade cotidiana. E na sua discussão e prática na universidade, ela deverá estar articulada com o ensino, entre outros, para analisá-lo e aperfeiçoá-lo. É dessa forma que se apresenta a pesquisa: buscam-se, nas reflexões do pesquisador e nos materiais e recursos disponíveis, informações, explicações, esclarecimentos para o desencadeamento de seu trabalho. É o momento de gestação durante o qual se recolhem dados, abre-se espaço para leituras e reflexões, avaliam-se vivências já experimentadas, fazendo-se, releituras, observações, discussões, anotações e registros. A esse processo que conduz a uma educação mais substantiva, sendo única como a arte, exclusiva como cada música, particular como cada tela, chama-se pesquisa: “[...] maravilhosa utopia de quem crê que a vida, como a educação, pode-se fazer como arte-constutora de um amanhã mais pleno, mais realizado, mais

feliz” (FAZENDA, 1989, p. 14). Ainda, no mesmo tom, Severino (2002, p. 70) afirma que

A ciência como modalidade de conhecimento, só se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposições de fatos ou a uma coleção de dados. Esses precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos.

É por tal motivo que a realização de pesquisa científica está implícita no investimento acadêmico: desenvolver pesquisa significa entrelaçamento de teoria e empirismo, comunhão de fatos e dados, o *tête-à-tête* entre sujeito e objeto, a fim de que seja caracterizado o ato de criação do conhecimento.

Oliveira (1999, p. 15) reforça: “Além disso, no contexto universitário a caracterização desse conhecimento permite a hierarquização de prioridades com a definição de novas diretrizes para o ensino”.

A produção científica espelha, pois, a realidade do momento atual, indica a fase de desenvolvimento na qual se encontra certa área do conhecimento; no caso, o estudo sobre a função social do ensino superior. Portanto, segue a historicização do ensino superior brasileiro, suas mazelas, seus benefícios, suas chagas, suas conquistas.

No Renascimento e na Idade Moderna, a chamada Revolução Científica, resultante do modelo copernicano do heliocentrismo para a astronomia e da nova física constituída por Galileu, mais tarde enriquecida por Newton, aponta a superação do modelo da ciência aristotélica prevalecente desde a Antiguidade e durante a Idade Média. Uma autêntica revolução que configura ruptura metodológica desencadeada pelo projeto epistemológico de Descartes e Bacon, no século XVII e, ao final, se reafirma no reconhecimento da objetividade fundada no mecanicismo. Sob a égide do pensamento científico, a crença na razão e na elaboração do conhecimento com o domínio do homem sobre a natureza e a consolidação do capitalismo como projeto civilizatório (trouxe) traz novos trajetos para a humanidade (CARDOSO, 1997).

Fulcrada na Razão, a Modernidade incita nova ordem das relações sociais com aceitação da importância do conhecimento à sociedade, sua construção, sobretudo voltado ao pragmatismo das exigências cotidianas.

Um dos aspectos da educação no Ocidente é de transmissora de herança cultural da humanidade, em que sua parcela de contribuição social é decisiva. Essa visão de educação prevalece como um dos vetores da racionalidade capitalista, aparece na organização burocrático-racional do Estado, da organização do mundo do trabalho e da produção e difusão do conhecimento.

Segundo Schwartzman (1997), a partir da década de 50, a educação torna-se tema de caráter técnico-administrativo, fazendo que as grandes discussões sobre ela sejam deslocadas para o domínio de especialistas, diretamente envolvidos com a problemática, como professores, secretarias, ministério da educação e até editores. É um período em que a educação passa a ser encarada como variável de grande importância no projeto desenvolvimentista latino-americano; assim, os chamados países periféricos, paralelo aos projetos de implantação da infra-estrutura industrial, desencadeiam processos de modernização na área educacional. Nessa perspectiva, este artigo visa a delinear possíveis respostas para algumas indagações acerca das contribuições do ensino superior à sociedade, tendo em vista que se vive época de valorização desse nível de ensino, com significativas repercussões gregárias, mudanças pessoais, concentração em profissões de cunho humanitário, dentre outras.

No Brasil, a Reforma Capanema 1942-1946, a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA); na década seguinte, a criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), atualmente, denominada Coordenação de Pessoal de Nível Superior; e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) reforçam as teses de que um sistema de ensino superior e geração de ciência e tecnologia são indispensáveis para fazer decolar projetos desenvolvimentistas, sempre tendo o Estado como seu grande responsável. A respeito da junção política de cunho industrial e educacional, Durham (1998, p. 93) observa:

[...] é a convicção de que as universidades são um instrumento fundamental para a modernização da sociedade. É isso que justifica, até mesmo, o seu controle pelo Estado (o qual é a instância que deve promover a modernização), bem como o seu financiamento pelo poder público. Esta concepção, que permanece até hoje, tem fornecido o quadro de referência no qual se negociaram os recursos, a autonomia e a organização das atividades acadêmicas e tem sido fonte

importante de legitimação e projeção política das instituições de ensino superior.

Assim, nas sociedades latino-americanas, o sistema de ensino superior cumpre suas funções tradicionais de formação das elites, de preparo profissional para carreiras liberais, de agentes técnicos para as burocracias e também (participou) participa de forma intensa das tentativas de criar uma América Latina, industrialmente autônoma.

Depois do período da ditadura militar, no Brasil, até à redemocratização, ainda que de forma restrita, o ensino superior se amplia de acordo com novas demandas de tarefas pela e para a sociedade.

O debate atual em torno do ensino superior, no Brasil, está polarizado entre uma abordagem neoliberal da universidade pública tida como desperdiçadora de recursos, anacrônica, a serviço das classes médias e que dificulta as reformas de que a sociedade necessita para se integrar de forma plena ao processo de globalização da economia, e, por um outro enfoque que avalia o modelo neoliberal como privatizante e destruidor da universidade como instituição social (Chauí, 2002). Ainda, em visão geral do ensino superior privado com crescimento desenfreado, mas com potencial e dinamismo arrebatados.

Hoje em dia, além de o compartilhamento das informações acontecer com extrema rapidez, a maior parte de todo o conhecimento atual tende a ser produzido por técnicos altamente especializados trabalhando em grandes centros universitários ou institutos de pesquisas financiados em sua totalidade ou em grande parte pelo capital privado. Vale ressaltar, entretanto que, nas instituições públicas e privadas de ensino superior, ou mais precisa e intensamente, nas universidades públicas, essa atividade é desenvolvida.

A vinculação entre uma política de ensino superior fortemente atrelada às diretrizes internacionais é analisada por Catani e Oliveira (2000, p. 45) que observam

o perfil da atual educação superior, as temáticas, as críticas, as tendências e as políticas e estratégias mais significativas revelam o alto grau de subordinação dos países em relação às orientações dos organismos internacionais.

Resta esperar que os sistemas universitários não se restrinjam a condicionalidades do desenvolvimento econômico que a poucos bene-

ficia.

Até o início do século XIX, mais precisamente 1808, o Brasil Colônia não conta com ensino superior em seu território. Nas colônias espanholas da América, a primeira universidade, embora de curta duração, surge em 1538, na ilha de Santo Domingo, território da atual República Dominicana. Entre 1549 e 1759, o ensino formal brasileiro é dirigido pela Companhia de Jesus, responsável pela cristianização dos índios, pela formação do clero em Seminários de Teologia e pela educação dos estudantes da elite colonial portuguesa, nascidos aqui, onde recebem educação medieval-latina associada à grega. Deslocam-se até à metrópole a fim de frequentar e se graduar nas universidades portuguesas cujo objetivo é, dentre outros, a unificação cultural do império de Portugal, desenvolver nos estudantes uma homogeneidade intelectual capaz de fazê-los compreender a fé católica inquestionável, bem como sua superioridade sobre a Colônia: mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil graduaram-se em Teologia, Direito Canônico, Direito Civil, Medicina e Filosofia, durante os três primeiros séculos de nossa história.

No Brasil Colônia, dada sua condição de território a serviço da exploração metropolitana, não há justificativa para que a população nativa possa se preocupar com estudos e os filhos dos nobres portugueses frequentam universidades europeias. Cunha (1980, p. 12) observou que é argumento comum afirmar que “Portugal bloqueava o desenvolvimento do ensino superior no Brasil, de modo a manter a colônia incapaz de cultivar e ensinar as ciências, as letras e as artes”. Com a chegada da família real portuguesa, por volta de 1808, no (ao) Brasil, (foram surgindo) surgem as primeiras escolas superiores: Academia Real de Marinha, o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia e a Academia Real Militar, com a característica predominante de cursos isolados, basicamente profissionalizantes, divorciados da investigação científica.

Sobre o tema, Borges (2006, p. 22) informa

Registre-se que, até o ano de 1808 (vinda da família real portuguesa para o Brasil), em solo nacional não existia um só curso superior. Os que tinham recursos enviavam seus filhos para Europa (Lisboa e Coimbra, em Portugal, Oxford, na Inglaterra, Heildelberg, na Alemanha, Salamanca, na Espanha, Gênova, na Itália e para a Universidade de Paris, na

França) a fim de que fizessem um curso superior. Com a vinda de D. João VI (fugindo da fúria napoleônica na Península Ibérica) o ensino superior começou a se estruturar no Brasil. Em menos de três décadas foram criadas a Fundação da Academia da Marinha, a Academia Militar, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, as Faculdades de Medicina, Economia, Desenho Técnico e Agricultura, entre as principais, com grande desenvolvimento no campo literário, sociológico e matemático.

O ensino superior, até então destina-se à qualificação da elite, à aristocratização e ao exercício do poder com estreita concepção de ciência dirigida às atividades imediatas e não à produção do conhecimento. Apesar da existência desse tipo de ensino, até o início do século XX, não se cria qualquer universidade em território brasileiro.

Cunha (1980, p. 12) registra os seguintes fatores favoráveis a essa realidade:

- 1) Contrariamente ao colonizador espanhol, o português não encontrou nas terras do Brasil, povos indígenas com culturas complexas, contra os quais fosse necessário travar uma luta no campo próprio da ideologia, para conquistar a ambiciosa hegemonia. Os missionários religiosos, em especial os jesuítas realizaram a tarefa de „conversão dos índios“, sem prescindir, como no caso hispano-americano do apoio das armas.
- 2) Portugal dispunha de um pequeno quadro universitário, integrado pela Universidade de Coimbra e, mais tarde, pelo Colégio de Évora e pelo de Lisboa. A criação de universidade no Brasil empobreceria perigosamente a metrópole.
- 3) O envio de maior número de estudantes de nível superior a Portugal, socializando-os na submissão à metrópole foi sempre um expediente do qual os governantes portugueses nunca esconderam seus propósitos.

A escassa demanda e pouca importância atribuída, até então, ao ensino superior para o desenvolvimento da sociedade brasileira na criação, até a República, de apenas 12 a 15 cursos e faculdades superiores. Inscreve-se aí, o que se torna tradição na história educacional brasileira: a atribuição de distintivo social ao recebimento de diploma. Miguel Lemos (apud CUNHA, 1980, p. 89) afirma:

[...] já existe, no Brasil, um número de instituições mais do que suficiente para a formação de profissionais e a fundação

de uma universidade só traria, como resultado, a ampliação das deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas para só preocupar-se com a aquisição de um diploma qualquer. Melhor seria utilizar os recursos demandados pela universidade pretendida para a instituição popular, mais urgente e necessária do que qualquer outra, destinada a um pequeno número de privilegiados.

Ainda pelo ângulo histórico, pode-se verificar que desde a criação das primeiras faculdades no Brasil, o ensino superior está, na maioria do tempo despregado da realidade social, dirigido, de ordinário, aos grupos dominantes e, portanto, caracteristicamente conservador, elitista, clássico, decorativo, como mero distintivo social, ligado a interesses governamentais e à manutenção do poder hegemônico.

Ao fim do século XIX, significativos acontecimentos ocorrem no Brasil: troca de regime político, introdução da mão-de-obra livre consequente da abolição da escravatura, primeiro surto industrial, intensificação da influência positivista, fortalecimento dos setores médios com militares aliados à burguesia cafeeira os quais deram origem a uma postura descentralizada presente também no ensino superior com a criação de instituições superiores nos Estados (ROMANELLI, 2005). A estrutura de ensino dos níveis primário e secundário existente segue a orientação do Ato Adicional de 1834, não se organiza à base de um sistema nacional: há (havia) sistemas estaduais, sem articulação com o central, as reformas havidas se limitam ao Distrito Federal, que as mostra como modelo sem obrigatoriedade de adoção (RIBEIRO, 1982).

Ainda que o ensino superior tenha sido criado durante a permanência da família real portuguesa no Brasil (1808-1821), é no período da Primeira República (1889-1920) que a história educacional registra acanhados momentos de expansão nesse nível de ensino: criação da primeira Universidade organizada conforme determinação do Governo Federal em 1920, no Rio de Janeiro com a anexação da Faculdade de Direito à Faculdade de Medicina e à Escola Politécnica, e, na esteira, é fundada a Universidade de Minas Gerais, em 1927.

As décadas de 20 e 30 registram momentos ricos em termos de mobilização nacional em prol da educação. Condensa-se, nesse período republicano, grande parte das reivindicações dos movimentos edu-

cacionais que (nasceram) nascem em fins do século XIX e início do XX.

A partir de 1930, a educação superior tem um novo impulso: dentre as primeiras medidas educacionais do Governo Vargas, a reforma Francisco Campos (1931), considerada grande por ter dado estrutura orgânica a várias modalidades de ensino, incluindo o superior, por atingir em profundidade o arcabouço organizacional do ensino, e por ser, pela primeira vez, imposta a todo o país cujo ponto de partida é a junção de cursos superiores; na prática, porém, mantêm-se isolados uns dos outros. A reforma Campos é o grande momento em que o ensino superior brasileiro ) é centralizado pelo governo federal, ao instituir o Estatuto das Universidades Brasileiras (EUB), estabelecendo 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 ao 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, estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. (ROMANELLI, 2005, p. 133)

Caracterizado fica, pois, o tipo de liderança do governo ao estabelecer amplos objetivos educacionais sem levar em conta a realidade educacional brasileira à época. (Continuação do mesmo pensamento). Segundo concepção de Mendonça (2000, p. 140)

[...] a Reforma Campos teria armado o Estado para exercer sua tutela sobre o ensino e [...] especificamente sobre o ensino superior. Com isso, a autonomia do campo cultural tornar-se-ia letra morta, sendo esse campo invadido primeiro pelo autoritarismo e depois pelo paternalismo do Estado.

O EUB, em seu art 5º, estipulou “[...] a obrigatoriedade de pelo menos três dos seguintes cursos para a constituição de uma Universidade: Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras” (ROMANELLI, 2005, p. 133). A mencionada reforma (reiterou) reitera, pois, uma educação humanista e elitizante que reflete uma época; entretanto, inegável seu mérito ao abrir perspectivas para as universidades.

Outro momento importante: a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, sintetizando partes dos ideais de seus proponentes. No campo da educação superior, o documento recomenda a criação de universidades capazes de integrar atividades de ensino e pesquisa.

A primeira Universidade, criada nos moldes das normas previstas no EUB, (foi) é a de São Paulo (USP), em 1934, uma agregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, à Escola Politécnica, à Faculdade Direito e à Faculdade de Medicina. A partir de 1935, cria-se a Universidade do Distrito Federal, a de Porto Alegre, de tal sorte que as públicas e privadas ascenderam a 46 (ROMANELLI, 2005). A partir dessa mesma década, já existe no Brasil, considerável número de instituições, em sua maioria, de iniciativa privada confessional católica; gradativamente, se implantam as primeiras universidades institucionalizadas do país, entendidas agora como espinha dorsal do sistema de ensino nacional, cujos objetivos priorizam formação de professores para atuação no ensino secundário, realização de elevados estudos desinteressados e pesquisa. Essa reestruturação do campo educacional serve, sobretudo, como possibilidade de ascensão social, principalmente, para as classes médias que adentram nas burocracias públicas e privadas, constituindo-se os diplomas escolares em verdadeiros instrumentos para a ascensão social.

À sombra do Estado interventor e planejador, o ano de 1951 marca a institucionalização da pesquisa no país. Conforme mencionado, além do CNPq, com o objetivo de responder pelas atividades em áreas estratégicas de ciência e tecnologia e promover a capacitação científica e tecnológica nacional, graças à convergência de interesses entre militares, técnicos do governo e a comunidade científica nacional), cria-se, a CAPES. Esses dois órgãos são referências do início da valorização efetiva do ensino superior, em especial, a universidade, como meio e instrumento de capacitação de profissionais e de produção científica aplicada e aplicável.

No período pós-guerra, muitas daquelas universidades criadas a partir do EUB federalizam-se, reforçando a tese de que a presença do Estado planejador é fundamental ao ensino superior (CUNHA, 2000).

Em 1961, estabelece-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educa-

ção Nacional (LDBEN) que não altera disposições até então vigentes, como hierarquização docente, restringindo-se a determinar a fixação dos currículos mínimos, delegando às universidades a normalização sobre concursos. Regulamenta distribuição de docentes de acordo com disciplinas e cursos atendidos, por entender que os estatutos da universidade deveriam desenvolver o assunto com fidelidade aos padrões nacionais e internacionais do ensino universitário. Nesse mesmo ano, Anísio Teixeira apresenta proposta inovadora, quando da fundação da Universidade de Brasília, tendo como objetivo para essa instrução o de "[...] formar cidadãos empenhados na busca de soluções democráticas para os problemas com que se defronta o povo brasileiro na luta por seu desenvolvimento econômico e social" (Cunha, 1983, p. 171).

O período de 1945-1964 destaca-se por uma política educacional superior como uma fase de construção do próximo tempo instaurado com a reforma universitária de 1968. (Continuação do mesmo pensamento). O paradigma existente para o curso superior, entretanto, pela adequação às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país: de um lado, atender o (ao?) capital monopolista; de outro, satisfazer anseios de mobilidade social das camadas médias.

Na exposição de motivos da lei 5.540/68 responsável pela fixação de normas para organização e funcionamento do ensino superior, gestada a partir dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development (MEC/USAID) para assistência técnica e cooperação financeira e do polêmico Relatório Atcon, (assessor norte-americano a serviço do Ministério da Educação), além de estar indicada a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, coibindo o protesto, reforçando a hierarquia e a autoridade, é enfatizada a importância de racionalizar a universidade para dar-lhe maior eficiência e produtividade. Ali se identificavam atividades empresariais, concepção vinculada à mentalidade tecnocrática, hegemônica à época.

Germano (1994, p. 123) informou que

Na esteira dos acordos MEC/USAID foi constituída a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), grupo de trabalho que produziu documento, concluído em 1968, que continha análises sobre a educação brasileira e proposições acerca da reforma universitária.

O pressuposto principal desse documento é sobre a essencialidade da educação, essencial ao desenvolvimento da sociedade e parte de medidas como as de organização departamental; adoção de sistema de créditos; ciclos básico e profissionalizante; combate ao desperdício; defesa da racionalização; aumento de produtividade, que se fizessem necessárias. Mais uma vez, a presença majoritária do Estado na elaboração de políticas se consubstancia: ao expandir a economia, gera a necessidade de também criar infra-estrutura de comunicações, transporte e energia a fim de originar fonte de empregos que exijam os mais diversos níveis de habilitação. As normatizações refletem o contexto sócio-econômico-político brasileiro no qual o desenvolvimento caracteriza o processo de modernização da sociedade com base na industrialização e na expansão internacional da economia. Mendonça (2000, p. 143) esclarece que

Vários foram os grupos que se envolveram com esse debate e que assumiram iniciativas bastante diversificadas: o Estado – e, no interior do aparelho do Estado, grupos distintos assumiram a liderança de iniciativas algumas vezes até contraditórias entre si – e dois novos atores coletivos que imprimiram a sua marca na orientação que será dada a esse debate como a posteriores encaminhamentos da questão: a comunidade científica organizada e o movimento estudantil.

Apesar da participação efetiva de dois novos atores, e de algumas pretensões geradas pelo clima efervescente dos anos 60, o conteúdo técnico, de âmbito organizacional e administrativo predomina em vez do político na reforma universitária de 68: ampliação das funções para o ensino e pesquisa; criação de organização departamental; extinção do sistema de cátedras; responsabilidade da comunidade acadêmica na seleção de professores; reestruturação da carreira docente, sendo condição para ingresso estar cursando a pós-graduação; adoção do sistema de créditos; imposição de uma gestão inspirada na tecnoburocracia, visando a uma racionalidade eficientista; criação do regime de trabalho de dedicação exclusiva, ênfase na pós-graduação, dentre outros (Germano, 1994). Essa modernização vem acompanhada pela expansão desordenada do ensino superior privado com a implantação de faculdades isoladas que proliferaram no país. Não raras vezes apresentam oferta de cursos de graduação muitas vezes sem organização e experiência acadêmicas devidas e indispensáveis.

O caráter utilitarista da educação, prevalecente no período, expresso na relação direta entre mercado de trabalho e produção clarifica-se sobremaneira, porque o sistema educacional deve preparar a força de trabalho para um processo produtivo: planejamento na educação compatível com as demandas de mercado.

São visíveis e constantes os efeitos que as alterações no campo político provocam na área educacional, passando a enfatizar a teoria do capital humano e o binômio desenvolvimento e segurança. Dessa forma, a qualificação profissional passa a ser prioridade e investimento para o desenvolvimento da nação. A reforma da universidade, portanto, procura atender a demanda do mercado de trabalho. Germano (1994, p. 104) assinala que

[...] a política educacional faz parte desse contexto, em que o Estado assume um cunho ditatorial, a economia apresenta um forte crescimento em alguns períodos, e os interesses do capital prevalecem enormemente sobre as necessidades de trabalho.

No período da Nova República, pós-ditadura, surgem movimentos para institucionalizar mecanismos democráticos nas universidades públicas, em grande parte, canalizados para a Constituinte e, posteriormente, inseridos na Constituição de 1988 (Cunha, 2000).

Em 1996, promulga-se a LDBEN 9394/96 e outras medidas complementares com diversos formatos que se estendem desde as orientações para uma organização eficiente, sustentável, empreendedora até a constituição de um sistema universitário diversificado objetivando atender interesses de caráter econômicos. Além do mais, assiste-se a processo de internacionalização das instituições de ensino superior. Se no período colonial, é praxe a formação das elites brasileiras em Portugal ou na França, na atualidade, há forte tendência de preparo intelectual das elites empresariais nos Estados Unidos da América (país no qual se aplicam, de forma radical, as concepções e políticas neoliberais). Stallivieri (2002, p. 36) estabeleceu que

Os inúmeros desafios, que estão surgindo no momento em que chega o novo século, impulsionam as universidades a buscarem um grau de internacionalização muito mais elevado. A globalização da economia e das telecomunicações criou um cenário interconectado. A globalização da cultura, da ciência, das tecnologias exige de nossos estudantes universi-

tários um nível de competência e de formação muito mais sólido e competitivo. Torna-se mister, então, que as instituições estejam preparadas para oferecer soluções a esses novos desafios.

Trata-se, portanto, de imperativo de sobrevivência, é preciso até certa medida, acompanhar o movimento acadêmico internacional, uma vez que o sistema universitário brasileiro reflete as desigualdades regionais que o caracteriza como federação. Por outro lado, não se pode negar o distanciamento intelectual em termos de qualidade e quantidade de pesquisas existente entre as universidades brasileiras e suas congêneres internacionais. Nesse passo, indispensável refletir sobre caminhos para conviver ou diminuir essas distâncias, possibilitando intercâmbios acadêmicos em vários níveis (recursos humanos, conhecimentos, tecnologias e outros).

Com o deslocamento dos eixos de poder do mundo, as relações entre os países modificaram-se e, em decorrência, também o papel das instituições de diferentes regiões e países, apresentando em sua constituição comunidades internacionais que se reuniam em busca de um objetivo comum: o conhecimento (STALLIVIERI, 2002, p. 36-37).

Para isso, pressupõe-se cooperação: científica, tecnológica, acadêmica em seus diferentes níveis, de forma horizontal e vertical, bilateral e multilateral voltada para o âmbito interinstitucional. Porque o deslocamento dos eixos de poder do mundo modifica as relações entre países, também o papel da universidade se altera. Governo, instituições, empresas e responsáveis pela educação conscientizam-se do inarredável conhecimento do grande referencial para planejamento do futuro. Logo, amplia-se a missão da universidade que deve produzir e socializar o conhecimento científico, vetor de expansão, de qualificação e de manutenção de sua atividade fundamental primeira. Para tanto, Stallivieri (2002, p. 55) reafirma:

Tendo isso presente, a cooperação internacional deve ser perseguida, pois através dela as instituições de ensino superior podem buscar uma efetiva integração de nações, não somente com vistas à defesa de seus interesses econômicos e sociais comuns, mas também, e acima de tudo, para buscar uma realidade mais justa e equilibrada para as populações.

A interligação entre os centros de pesquisa e de ensino superi-

or de todos os cantos do mundo extrema-se em importância por oportunizar troca de informações com possibilidade de se dar origem a verdadeiras redes de saber universal.

O período compreendido entre 1994-2002 marca-se por avanços na educação brasileira, principalmente quanto à continuidade das políticas favoráveis à proliferação de faculdades privadas criadas ou transformadas em Centros Universitários e Universidades. Os efeitos das políticas educacionais desse tempo ainda estão surtindo resultados no início do século XXI, com mudanças no perfil do alunado atendido e definição de sua inserção no mercado – compromisso social do governo.

Encetam-se políticas públicas afirmativas concretas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI), reconhecidamente articuladas para o acesso ao ensino superior. O Jornal de Políticas Educacionais n. 4 de jul 2008, p. 53-63 informa que, até o início do novo milênio, o governo federal responsabiliza-se pela inclusão de cerca de 200 mil estudantes no mundo universitário.

Não basta simplesmente aplaudir iniciativas governamentais em se tratando de avanços significativos no ensino superior, mas de reconhecer limitações de recursos do setor público bem como, que notável estrato social, hoje, faz parte do mundo universitário. Ainda que se considerem os avanços acentuadamente marcados, não se pode perder de vista o sucateamento das instalações físicas, o baixo salário dos professores, a apuração elitista dos exames de seleção para ingressos nas universidades públicas brasileiras. Por outro lado, as instituições privadas padecem da mercantilização, da falta de incentivo para formação docente, não conseguem oferecer retorno social e cultural (de alguns cursos) à população e, ainda, as perspectivas profissionais oferecidas aos estudantes é ínfima. O ensino superior caminha a passos longos, porém lentos. Urge retomada de rota para que o retorno social venha a galope para o bem estar da população. Acima de tudo, é fundamental que o discurso deixe o leito estéril panfletário das reiteradas promessas e, efetivamente, passe de vez para a prática tão prometida, em busca de melhores dias no plano educacional, sempre com os olhos fixos na dignidade humana. É o mínimo a esperar.

## REFERÊNCIAS

BORGES, N. **Manual didático das obrigações**: contratos e revisão contratual. Curitiba: Juruá, 2006.

CARDOSO, C.F. **Domínios da história**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA J. F. de. A reestruturação da educação superior no debate internacional: a padronização das políticas de diversificação e diferenciação. **Revista Portuguesa de Educação**, p. 29-51, 2000.

CHAUÍ, M. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Abramo, 2002.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

\_\_\_\_\_. **A universidade crítica**: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

\_\_\_\_\_. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALAROSA, A. A. Ciência, pesquisa e metodologia na Universidade. In: LOMBARDI, J. C. **Pesquisa em Educação**: História, Filosofia e temas transversais. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 95-104.

DEMO, P. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

DURHAM, E. R. O ensino superior na América Latina: tradições e tendências. **Novos Estudos**, n. 51, p. 91-105, jul. 1998.

FAZENDA, I. C. (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. In: SAVIANI, D; CUNHA, L. A.; CARVALHO, M. M. C. de. (Org.). **500 anos de educação escolar**. São Paulo: ANPED/Autores Associados, 2000.

OLIVEIRA, M. H. M. A. Avaliação da produção científica. In: WIT-TER, G. P. (Org.). **Produção científica em Psicologia e Educação**. Campinas: Alínea, 1999. p. 9-22.

RIBEIRO, M. L. S. **A história da Educação brasileira**: a organização escolar. São Paulo: Moraes, 1982.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SCHWARTZMAN, S. Educação e Modernidade. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, n. 13, p. 33-49, 1997.

SEVERINO, A. J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2002. p. 67-87.

STALLIVIERI, L. O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior. **Educação Brasileira**: Revista do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Brasília, v. 24, n. 48, p. 35-57, jan.-dez. 2002.