

MARCAS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968 E NOVOS DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Silke Weber"

Resumo

A Reforma Universitária de 1968, solução temporária para problemas relativos à formação em nível superior debatidos desde as primeiras décadas do século XX, deixou marcas no debate contemporâneo sobre a educação superior no Brasil. Tais marcas são visíveis na legislação disponível, estudos e propostas que rediscutem temas e problemas recorrentes no ensino superior e nas políticas públicas que têm privilegiado o formato institucional "universidade", suas finalidades e condições para a sua concretização. O estudo mostra que o debate sobre universidade no Brasil tem tido como horizonte implícito ou explícito a modernização do país e que esse caráter instrumental, em detrimento de seus elementos finalísticos, explicaria por que políticas de Governo não têm logrado firmar-se como política de Estado. Busca indicar, ainda, os sentidos prevaletentes que têm sido produzidos, confirmados, ou negociados ao longo do debate sobre universidade no Brasil, entendidos como discursos que expressam um campo de disputa pela hegemonia de projetos de sociedade. O estudo aponta o desafio que representa a aceitação de um modelo misto de universidade que preserve o seu caráter de instituição social capaz de associar as demandas das ciências àquelas provindas do mundo social, cultural, econômico, político e tecnológico da sociedade brasileira.

Palavras-chave

Universidade. Ensino superior. Educação superior. Políticas de educação superior.

MARKS OF THE 1968 UNIVERSITY REFORM AND THE NEW CHALLENGES FOR THE BRAZILIAN UNIVERSITY

• Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.

Abstract

The University Reform of 1968, a temporary solution for problems of higher education that were object of debate since the beginning of the 20th century, has left its mark on the contemporary debate on higher education in Brazil. Such marks are visible in the current legislation, in studies and propositions which readdress recurring themes and problems in higher education as well as in public policies which have privileged the institutional form "university", its aims and conditions of possibility. This paper shows that the debate on the university in Brazil has the modernization of the country as its implicit horizon and, to the detriment of its finalistic elements, such instrumental character explains why governmental policies have not turned into State policy. The paper also tries to identify the prevailing meanings which have been produced, confirmed or negotiated during the debate about the university in Brazil. Such meanings are understood as discourses expressing a field of dispute over the hegemony of certain projects of society. The study points to the challenge represented by the acceptance of a mixed university model which preserves its character as a social institution capable of associating sciences demands, on the one hand, with those stemming from the social, cultural, economic political and technological dimensions of Brazilian society, on the other.

Key Words

University. University teaching. Higher education. Higher education policies.

A questão da universidade no Brasil perpassa o debate nacional há quase um século, se considerarmos iniciativas tomadas nos anos 1920, como a criação da Universidade do Rio de Janeiro, tomada modelo para a autorização de outras, e a realização de congressos que tematizavam a necessidade de atualização dos cursos então existentes.

Outros marcos também podem ser localizados ainda na primeira metade do século XX, como os decretos relacionados à reorganização do ensino superior no país - o Decreto n. 19.851/1931, sobre a organização das universidades brasileiras, e o Decreto n. 19.852/1931, conhecido como

Estatuto das Universidades Brasileiras, que reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro e o ensino superior, editados no período de Francisco Campos no Ministério de Educação e Saúde Pública - e a recomendação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, de criação de universidades para a reconstrução educacional do país.

A criação de universidades pela União, entretanto, ocorreu principalmente após a queda do Estado Novo, em meados da década de 1940, mediante a federalização de instituições de ensino superior estaduais ou privadas, o que teria resultado em uma "universidade conglomerada", segundo análise de Florestan Fernandes. Na trajetória de criação de universidades pela União, a Universidade de Brasília, fundada em 1961, constitui um marco. Em paralelo ocorreram reformas em algumas das universidades existentes, a exemplo da Universidade do Brasil.

A Reforma Universitária de 1968, consubstanciada na Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, pode ser considerada solução temporária para uma problemática gerada há muitas décadas e que, não obstante terem passado 40 anos, continua a ser foco de discussão porque necessariamente está relacionada ao debate sobre o futuro do país, razão porque tem sido objeto de disputa constante entre as forças sociais em presença, dentro de conjunturas determinadas.

Visando contribuir para este debate que parece longe de chegar a seu termo, pretende-se aqui rediscutir temas e problemas que têm permeado a discussão sobre o ensino superior no país, como também as políticas públicas que têm privilegiado o formato institucional "universidade". Para tanto, serão lembradas as concepções de universidade, as finalidades que lhe são atribuídas, as condições consideradas indispensáveis para a sua concretização, e os aspectos presentes em propostas que têm sido experimentadas ou defendidas antes e após 1968. As fontes utilizadas serão a legislação disponível e os estudos e propostas que têm sido veiculados, que, no entanto, não serão explorados com o devido rigor pelo exíguo tempo e espaço disponíveis.

O levantamento realizado foi norteado por hipótese ou suspeita próxima à defendida por Cunha (1988) de que o debate sobre universidade no Brasil tem tido como horizonte implícito ou explícito a modernização do país, seja do ponto de vista científico-cultural, seja da perspectiva de atender às necessidades econômico-sociais de um dado momento. Ou seja, o pano

de fundo e o escopo das preocupações parecem se orientar para a tentativa de superação de um atraso concebido nas suas diferentes dimensões: científicas, tecnológicas, sociais ou culturais, tomadas relevantes circunstancialmente, sob orientações teóricas, acadêmicas, ou políticas as mais diversas. Em suma, o predomínio do caráter instrumental das atividades universitárias, em detrimento da ênfase naquilo que o seu caráter finalístico, expressaria ou poderia explicar o porquê de tais políticas de Governo não terem logrado firmar-se como política de Estado.

Este texto, por conseguinte, pretende indicar sentidos prevaletentes que têm sido produzidos, confirmados, ou negociados ao longo do debate sobre universidade no Brasil, entendido este como discurso que expressa um campo de disputa pela hegemonia de projetos de sociedade.

1. Pontuando nuances do debate progressivo

Procurando algumas nuances de um debate que, conforme Fávero (1977), parece se instaurar a partir de 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, observa-se como primeiro tema recorrente a existência de uma tensão entre a fragmentação - caracterizada pela mera justaposição de faculdades profissionais, sem espaços e projetos comuns - e a busca de um modelo integrado e orgânico de formação, produção científica e cultural e convivência acadêmica. Ou seja, uma tensão que se manifesta entre gestores de políticas educacionais e formuladores de legislação e aqueles que, integrando a comunidade universitária, deverão implementar ou cumprir rearranjos organizacionais ou procedimentos técnico-administrativos.

Um segundo tema é o reconhecimento da necessidade de adaptação do conteúdo dos cursos oferecidos. inicialmente, os jurídicos, às exigências do que vem sendo denominado "mundo moderno", sob o pretexto de possibilitar a interlocução e, mais adiante, a competição com outros países. Em outros termos, tomar contemporânea a formação e superar o apego ao passado.

A vinculação da atividade universitária com os problemas do país constitui o terceiro tema relevante. O seu ponto de partida pode ser encontrado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, cujos signatários se pronunciaram em favor de uma universidade que produzisse o conhecimento, superasse o caráter bacharelesco da formação profissional,

cultivasse pesquisas que subsidiassem a formação de quadros docentes para os diferentes níveis de ensino. A ênfase dada a tais aspectos pode ser interpretada como o início da relação que se estabelecerá, a partir dos anos 1950, entre educação e desenvolvimento e que, com as devidas atualizações, parece persistir no debate atual.

Relacionado a este tema, o debate sobre a ampliação do acesso ao ensino superior, sua oferta regionalizada e diversificada, entre outros aspectos, dá consistência à reivindicação de democratização deste nível de formação.

É evidente que a abordagem de tais temas desdobra-se em tópicos relativos aos aspectos inerentes à instância universitária - autonomia e liberdade de expressão -, bem assim às condições de materializá-las - gestão, por exemplo. Entretanto, o olhar que aqui é privilegiado é aquele que se volta para a concepção de universidade defendida pelos envolvidos no debate, assim como o papel que lhe atribuem.

A universidade, formato institucional de ensino superior eleito pelas lideranças do debate social a partir do Estatuto das Universidades Brasileiras, tende a ser apresentada como instituição que tem a finalidade de proceder à "investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos" (Decreto n. 19.851/1931, Art. 1º), de promover a difusão de conhecimentos e a formação profissional, mormente a formação de professores para o ensino secundário e superior. A efetivação orgânica de tal formato ocorrerá por iniciativa do Governo de São Paulo, com a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1933, tendo a sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras objetivos e funções integradoras, mediante a realização de pesquisas, a oferta de disciplinas básicas e a colaboração na formação de professores do secundário e do ensino superior, desenho institucional que, todavia, terminou por não vingar. A outra tentativa integradora, a ser realizada pelos Institutos Centrais, ocorreu em 1961, com a criação da Universidade de Brasília que, à semelhança da USP, teve o seu desenho institucional integrador revisto no curto prazo, em decorrência, neste caso, de mudanças políticas mais amplas, desencadeadas pelo golpe de Estado de 1964.

Se durante a primeira metade do século XX, as iniciativas de reordenamento do ensino superior brasileiro provinham principalmente do Estado, como proposta de Governo, alimentadas pelo debate social sintetizado por intelectuais e acadêmicos, na década de 1950, um novo protagonista, os

estudantes, se insere de forma sistemática na discussão. Essa inserção já vinha ocorrendo de forma crescente. em concomitância com a criação de novas Faculdades, sendo as da área de Engenharia mais ativas, até porque nesse período (1933) foi assinado decreto que estabelecia exclusividade de exercício profissional de engenheiro a quem tivesse obtido diploma em instituições oficiais ou autorizadas.

O esforço do país em direção à industrialização determinara modificações na oferta de ensino superior, na estruturação de currículos e programas, embora sem intenção explícita de adaptá-los à realidade socioeconômica que se alterava, inclusive pela criação de empresas estatais. Nas palavras de Anísio Teixeira (1957, p. 398), "o ensino superior guardava ainda os moldes velhos de educação para profissões liberais", sendo urgente a definição de novas qualificações, não "a formação de uma elite letrada ou profissional liberal para a vida política, burocrática e profissional".

No final dos anos 1950, este debate confluiu para a institucionalização da concepção que relaciona universidade e desenvolvimento econômico e social. dando substrato à reivindicação de reconversão das IES, sob alegação de que elas não estariam preparadas para materializar a formação técnica requerida pelo novo mercado de trabalho que se delineava, inclusive porque não desenvolviam pesquisa. Em resumo, importava mudar a lógica institucional vigente que não acompanhara o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e não considerara questões nacionais e regionais de há muito reivindicadas por intelectuais, cientistas e estudantes.

2. A prevalência da relação entre educação e desenvolvimento

Entre estudiosos do ensino superior brasileiro há praticamente unanimidade a respeito da predominância da ideologia desenvolvimentista na orientação da ação estatal referente a este nível de formação, no período de consolidação do modelo urbano-industrial, ocorrido nas décadas de 1950 e 1960. Inicialmente sem obediência a planos e ao estabelecimento de metas, mas implicitamente buscando adequar o ensino ministrado à realidade socioeconômica, a política governamental de ensino superior passa a integrar o planejamento econômico e do desenvolvimento, mediante o estabelecimento de prioridades de formação de recursos humanos correspondentes às necessidades da realidade.

É possível considerar, nesse sentido, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, sancionada em dezembro de 1961) expressaria esse espírito no item e do Art. 1º, que estabelece como um dos fins da educação nacional “o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que permitem utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio”. Entretanto, ao atribuir ao ensino superior (no Art. 66), à semelhança de normas anteriores, os objetivos genéricos de “pesquisa, desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação profissional de nível universitário”, cujos currículos mínimos seriam fixados pelo Conselho Federal de Educação, se afastou da concepção inicial da LDB. Com efeito, no que concerne à universidade, quando a Lei se restringe a indicar que tal instituição é “constituída pela reunião, sob administração comum, de cinco ou mais estabelecimentos de ensino (Art.79), e goza de autonomia didática, administrativa, financeira e disciplinar” (Art. 80), claramente relativiza o papel que estava sendo atribuída a tal instituição no debate social e específico acerca do processo de desenvolvimento nacional.

As críticas à perspectiva burocrática que teria presidido essa Lei findaram por galvanizar o debate e alimentar a idéia de que a Reforma Universitária teria que ser abarcada pelas Reformas de Base então pleiteadas para o país. Nesse sentido, é possível entender porque o lugar do debate e da luta por uma nova universidade, comprometida com a construção de novos destinos – autônomos - para o país teve então como importantes arautos os estudantes. Estes, ao reafirmarem a importância de uma formação voltada para atender às necessidades do país e pleitearem a ampliação do acesso a esse tipo de formação, estavam transformando a universidade em símbolo de mudanças estruturais, expressando preocupações da classe média, conforme diferentes estudos (FÜRACCHI, 1977; CUNHA, 1988). Exemplos desta visão foram os Seminários da Reforma Universitária, promovidos pela UNE na Bahia (1961) e no Paraná (1962), cujas teses sistematizadas no Documento “UNE: luta atual pela reforma universitária”, de dezembro de 1963, foram condensadas na fórmula “Universidade para quem?”, dando tônica nova aos *slogans* anteriormente focos de discussão e de mobilização: “Universidade como ou para quê?”

O debate sobre a urgência de considerar as necessidades nacionais na formação em nível superior parecia ter sido silenciado pelo golpe de Estado

de 1964. Entretanto, pouco depois, em 1965, essa preocupação foi retomada sob a égide do Conselho Federal de Educação (CFE), por intermédio de um de seus conselheiros, o Professor Newton Sucupira, que elaborou o Parecer n. 977/1965, delineando a conformação inicial da pós-graduação e também o seu desenvolvimento.

O CFE, além de fixar currículos mínimos dos cursos de graduação, conforme preconizado pela Lei n. 4.540/1961, e assim, interferir nos desenhos de formação nas diferentes áreas, considerou a pós-graduação “essencial à renovação da nossa universidade”, atribuindo-lhe os objetivos de “formação de um corpo docente preparado e competente, de pesquisadores de alto nível e de qualificação profissional de outros quadros técnico-administrativos necessários ao desenvolvimento nacional”. A importância da formação científica e tecnológica para um país que se modernizava segundo os moldes dos países industrializados foi deslocada, assim, da graduação para a pós-graduação, cujo sucesso se deve certamente, entre outros aspectos, ao aparato institucional construído nos anos 1950, dentre os quais a CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Esta instituição tomou-se responsável pelo seu acompanhamento e avaliação e da interação entre ensino e pesquisa, além da coordenação do estabelecimento dos Planos Nacionais de Pós-Graduação. Nesse contexto, foi, praticamente, transferida para os professores das universidades públicas, especialmente, das federais, a missão de modernizá-las e de fazê-las corresponder às necessidades do país. Ao que parece, essa missão continua sendo cumprida a contento.

Nesse sentido, com base na proposta do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), a Lei n. 5.540/1968, cuja elaboração ocorreu no contexto de repressão institucionalizada e de intervenção militar em diversas universidades, pode ser vista como instrumento que, ao propiciar as condições para a efetivação da pós-graduação nas universidades públicas federais e conseqüentemente da institucionalização da pesquisa em áreas básicas e profissionais, consagrou, simultaneamente, uma concepção de universidade calcada na produção de conhecimento.

Com efeito, ao associar o ensino superior à pesquisa e eleger a universidade como espaço no qual a atividade acadêmica se exercita, esta lei delineou algumas das condições relativas aos docentes, indispensáveis à sua concretização tais que a valorização de títulos no recrutamento e promoção

na carreira (Art. 32, § 2º), regime de tempo integral e dedicação exclusiva (Art. 34) e política de aperfeiçoamento (Art. 35). A implementação paulatina de tais condições nas universidades federais, associada a uma política de apoio ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, fez com que a pleiteada vinculação entre formação superior e problemas do país produzisse não somente o alargamento e aprofundamento do conhecimento a respeito dos problemas nacionais, mas também de formas de neles interferir. Vale lembrar que quase 90% da produção científica brasileira provém de universidades públicas, dentre as quais as universidades federais têm lugar importante.

É bem verdade que as bases dessa produção do conhecimento que conduziu a avanços importantes tanto na tecnologia e nas ciências exatas e da natureza, como nas ciências sociais, educação e saúde, foram fincadas em concomitância com o aprofundamento da luta em favor da restauração do regime democrático, propiciando o desenvolvimento de estudos que pudessem de uma ou outra forma subsidiar a formulação e implantação de projetos político-sociais pautados pelo compromisso com a construção da cidadania. Assim, convidada ou não a participar da formulação de políticas educacionais para o setor, a comunidade acadêmica, de forma direta ou representada por suas sociedades científicas específicas, não tem descurado desse ideário. É o que será abordado no próximo tópico.

3. Alguns elementos do debate pós-1968

Com efeito, a consolidação da pós-graduação contou com o aporte significativo da comunidade científica via definição dos Planos Nacionais de Pós-Graduação desde 1974 e, a partir de 1981, sob a coordenação da CAPES, que soube disputar o estabelecimento de metas e ações para o desenvolvimento científico e tecnológico que findaram por pautar intervenções governamentais específicas para enfrentar novos e antigos problemas de formação de massa crítica nas diversas áreas. E nesses momentos, a comunidade científica brasileira ou algumas de suas frações conseguiu fazer valer regras e lógicas próprias do campo científico, dinâmica social tão bem demonstrada por Bourdieu em relação à França. Regras e lógicas que certamente se atualizam em novas conjunturas como a que hoje se desenha, quando se impõe um novo modo de produção do conhecimento, que responda tanto às demandas do desenvolvimento científico e tecnológico como às da própria sociedade,

e considere a existência de novos lugares de produção de conhecimento fora das universidades, temática tratada de modo contundente, entre outros autores, por Boaventura de Souza Santos (1999, 2004).

Vale lembrar que, no longo período da institucionalização da pós-graduação, não houve propriamente programas oficiais de suporte à graduação, embora se aprofundasse a visão de vinculação entre formação em nível superior e demandas da sociedade e fosse promovida a sua expansão pela iniciativa privada. Salvo recursos específicos providos de acordos internacionais para ampliação e melhoria dos *campi* universitários federais, raros foram os incentivos à melhoria dos seus laboratórios e de suas bibliotecas e também para a promoção de atividades práticas favorecedoras da preparação profissional qualificada requerida pelo mercado de trabalho, devendo ser creditada mais uma vez à comunidade acadêmica as iniciativas de melhoria da formação oferecida. Diferentes formatos de formação universitária foram então experimentados, incluindo a iniciação à pesquisa, mas ganhando destaque o que foi denominado atendimento à demanda social, rapidamente transformado em prestação de serviços passível de remuneração pelos setores diretamente interessados.

A vinculação das universidades públicas com as demandas da sociedade, vivenciada com forte coloração local, ensejou novas oportunidades de formação e começou a dar visibilidade ao terceiro objetivo ou finalidade da universidade, a extensão, legitimado pela Constituição Federal de 1988 que, por outra parte, passou a explorar caminhos de financiamento abertos pelo setor educacional público via a criação de fundações de desenvolvimento das universidades.

A proeminência dada à pesquisa em detrimento de outras formas de preparação em nível superior ensejou debates acirrados que culminaram na proposta do GERES, grupo constituído pelo Ministério da Educação no Governo Sarney, de distinguir Instituições de Ensino Superior (IES) voltadas para a pesquisa daquelas dedicadas ao ensino. Esta alternativa foi mais adiante incorporada na LDB – Lei n. 9394/1996 (Art. 45), que prevê graus de abrangência ou especialização para as IES, aspecto, em seguida, regulamentado no Decreto n. 2306/1997 que, no seu Art. 12, definiu os centros universitários, resolvendo, em parte, a tensão anotada no debate sobre ensino superior e universidade em relação à fragmentação e integração institucional. Vale lembrar que o reconhecimento da diversidade que passou

a caracterizar as IES ocorreu, sobretudo, a partir de meados dos anos 1990, quando foi incrementada a grande **expansão** dos estabelecimentos que oferecem formação em nível superior *sob* o formato de faculdades isoladas ou integradas.

No que concerne à universidade, a LDB, no seu artigo 52, define-a como instituição multidisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio do saber humano que se caracteriza por produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional.

Esta lei delinea, assim, uma concepção de universidade cuja principal marca é a produção sistemática do **conhecimento**, que nutre as atividades de ensino e de extensão em relação recíproca, que deve se voltar não apenas para os problemas suscitados pelo desenvolvimento da ciência, nas diversas áreas, mas igualmente para problemas nacionais e regionais, consolidando a visão de vinculação entre conhecimento e futuro do país. Por outra parte, esclarece as condições indispensáveis para a consecução de tais objetivos ou finalidades em universidades: titulação docente e tempo para a convivência acadêmica, o que reforça a concepção de que a produção do conhecimento constitui o cerne da atividade universitária.

O Projeto de Lei n. 7.200/2006, encaminhado ao Congresso Nacional em junho desse mesmo ano, constitui uma tentativa de definir a universidade no contexto do debate internacional sobre esta instituição desencadeado pela Carta Magna das Universidades (1988), aprofundado pela Declaração de Bolonha (1999) e Declarações subsequentes, pela atuação do Banco Mundial e da OMC e dos debates promovidos pela UNESCO, sobretudo, a partir de 1995.

Tal projeto de lei, cuja origem *se* situa no "Seminário Universidade: porque e como reformar?", realizado em Brasília, em 2003, amplia o conceito de universidade definido pela LDB/1996, concebendo-a como bem público e direito social dos cidadãos, a ser garantido pelo Estado como fator de inclusão social e de crescimento econômico sustentável mediante a formação de recursos humanos qualificados e desenvolvimento de tecnologias que reduziriam a dependência do país em relação ao mundo desenvolvido.

A universidade, em particular a pública, tomou-se centro de um projeto de desenvolvimento econômico e social mediante o cumprimento

de sua função social por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. É, assim, apresentada como instituição que se encontra articulada à construção de um projeto de país soberano e com menor desigualdade social. A ela é atribuída a tarefa de promover de forma concomitante a produção de conhecimento, tecnologias, cultura e arte; a disseminação e transferência de conhecimento e tecnologias; o desenvolvimento educacional, social e ambiental sustentável.

Dessa forma, o projeto de lei referido conota uma concepção mais abrangente de universidade, acrescentando à idéia de formação acadêmica e profissional o compromisso com o uso social do conhecimento na perspectiva de aprofundar a construção da cidadania e da democracia. Ou seja, remete a compromisso institucional com a construção do país, combinando demandas científicas e sociais, assumindo explicitamente a dimensão política inerente a toda prática social formativa. Apesar disso, constitui ainda política de Governo, embora passível de tornar-se política de Estado.

Vale destacar que tal projeto não se cinge à universidade, nem ao ensino superior, mas engloba a educação superior como um todo, entendendo o desenvolvimento social como um dos seus desdobramentos, tendo em vista o reconhecimento da importância que o conhecimento produzido e disseminado nas diversas áreas tem sobre a definição e execução de políticas voltadas para assegurar o exercício da cidadania.

4. Algumas considerações

Do que foi até aqui exposto, confirma-se que, embora uma concepção de universidade como produtora de conhecimento se fixe tão somente no final dos anos 1960, com a institucionalização da pós-graduação, o debate sobre esta instituição remete necessariamente a projeto de país, pois, no caso brasileiro, ela tornou-se a principal instância de elaboração dessa proposta, ao menos no nível do discurso. As marcas mais visíveis desse debate tomaram a forma de busca de superação do atraso cultural, social, científico, tecnológico; de promoção do desenvolvimento econômico e social, da adequação às características da denominada sociedade do conhecimento, de promoção do desenvolvimento educacional, socioeconômico e ambiental sustentável, prevalecendo, assim, o caráter instrumental da formação universitária.

Por envolver a formulação de projetos de país, vários mentores têm disputado ao longo dos anos o protagonismo no debate sobre universidade, alternando-se ou combinando-se, em função das conjunturas, intelectuais, cientistas, estudantes, governo e setores da sociedade tais como o produtivo, o educacional, o sindical, os movimentos sociais, os partidos, entre outros.

Alguns dos resultados deste processo podem ser apreendidos no desenvolvimento de políticas educacionais, se bem que o seu impacto poderia também ser avaliado em relação ao desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento, sendo o mais visível o delineamento de uma política de ciência e tecnologia, que ganhou foro de Ministério com o advento da Nova República, no Governo Sarney, quando, no âmbito da luta democrática, a sociedade civil e a instância acadêmica conseguiram influir mais diretamente na sociedade política.

A proposta contemporânea consubstanciada no Projeto de Lei n. 7.200/2006, que foi elaborada a partir de amplo debate social envolvendo setores sociais os mais diversos, concebe a universidade de forma combinada, ou seja, de atendimento a preocupações acadêmicas, no sentido de fazer avançar o conhecimento como tal, mas também concomitantemente de atendimento às necessidades sociais, salvaguardando a sua característica de instituição social, preservando a autonomia da ciência sem descuidar as necessidades da sociedade, inclusive, as de ordem econômica.

Esta forma combinada de conceber as finalidades da universidade pode ser interpretada como tendo origem principalmente em movimento interno, permeado, evidentemente, pelo debate internacional. É bem verdade que este debate tem retomado sob outros ângulos conceitos desenvolvidos pela tão criticada teoria do capital humano, que pautou o desenvolvimentismo no período autoritário e que tem fundamentado, em parte, a crítica ao Projeto de Lei n. 7.200/2006.

As indicações aqui feitas sugerem que, se bem o debate contemporâneo vá de par com o debate internacional, porque expressão da tornada de consciência de desafios comuns na sociedade do conhecimento e da gestão do conhecimento produzido, ou mesmo uma resposta à globalização, como o dizia Craig Haug (2005), em Seminário sobre o assunto, fica a pergunta de como evitar que a formação em nível superior seja negociada como uma mercadoria.

Assim, mesmo se admitirmos que a reforma da educação ora em tramitação no Congresso Nacional seja igualmente conclusão de um processo mais amplo de vinculação do país às diretrizes internacionais sobre a educação superior, que incluiria a Lei de Inovação Tecnológica, a Lei do SINAES, a Lei da parceria público-privado, como querem alguns estudiosos do assunto, não é possível omitir o fato de que tem sido preocupação constante, desde o início do século XX, o problema de articular produção de conhecimento e formação superior ao desenvolvimento do país. Não seria o caso de aceitar um modelo misto de universidade no qual fosse preservado o seu caráter de instituição social capaz de associar as demandas das ciências àquelas provindas do mundo social e econômico, portanto, comprometida com os presentes desafios da sociedade brasileira?

Referências bibliográficas

BOURDIEU, Pierre. 1987. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

_____. 1988. *La distincion: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.

_____. 1989. *La noblesse de l'État: Grandes Écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.

BRASIL. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Senado Federal.

_____. Decreto n. 14.572, de 23 de dezembro de 1920. Aprova o Regimento da Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Congresso Nacional.

_____. Decreto Presidencial n. 19.851, de 1931. Sobre a organização das universidades brasileiras. Rio de Janeiro. Presidência da República.

_____. Decreto n. 19.852/1931, Sobre o Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro. Presidência da República.

_____. Lei n. 452, de 5 de julho de 1937. Organiza a Universidade do Brasil. Rio de Janeiro. Congresso Nacional.

_____. Decreto n. 21321, de 18 de julho de 1946. Aprova o Estatuto das universidades brasileiras. Rio de Janeiro. Presidência da República.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Congresso Nacional.

__ __ __. Parecer n. 977, de 3 de dezembro de 1965. Define a pós-graduação, seus níveis e finalidades. Brasília. Conselho Federal de Educação. Câmara de Ensino Superior.

__ __ __. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior. Brasília. Congresso Nacional.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Congresso Nacional.

_____. Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória n. 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19,20,45,46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília. Presidência da República.

_____. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES e dá outras providências. Brasília. Congresso Nacional.

_____. Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no âmbito produtivo e dá outras providências. Brasília. Congresso Nacional.

_____. Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria pública/privada no âmbito da administração pública. Brasília. Congresso Nacional.

__ __ __. Projeto de Lei n. 7.200, de 12 de junho de 2006. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Brasília. Congresso Nacional.

CUNHA, Luiz Antonio. 1980. *A Universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; UFC, 1980.

- FÁVERO, Maria de Lourdes. 1977. *A universidade em busca de sua identidade*. Petrópolis: Vozes.
- FERNANDES, Florestan. 1979. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega.
- FORRACHI, Marialice M. 1965. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- MARTINS, Carlos B. 2002. A CAPES e a formação do sistema nacional de pós-graduação. In: FERREIRA, Marieta M.; MOREIRA, Regina L. (org.). *CAPES. 50 Anos*. Brasília: CAPES; FGY. p. 295-320.
- REITORES DAS UNIVERSIDADES EUROPÉIAS. 1988. Magna Carta das Universidades. Bolonha. Disponível em: <<http://www.esta.ipt.pt/download/magnacartadas.universidades.pdf>>. Acesso em: 06.03.2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. 2005. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipação da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- TEIXEIRA, Anísio. 1974. Educação escolar no Brasil. In: PEREIRA, Luis; FORACCHI, Marialice (org.). *Educação e Sociedade*. 6 ed. São Paulo: (Companhia] Editora Nacional.
- WEBER. Silke. 2000. Políticas do ensino superior: perspectivas para a próxima década. *Cipedes*, Campinas, n. 6, p. 15-18. Separata de *Avaliação*, v. 5, n. 1.