CÉLIO DA CUNHA

A EMERGÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: O RESGATE PELA REGIONALIZAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1987

UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
BIBLIOTECA

Tese apresentada como exigência parcial para a obtenção do Título de Doutor em Educação (Psicologia Educacional) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Profº. Dr. JOEL MARTINS

Esta Tese foi aprovada com o conceito "A" excelente.

Prof. Dr. Newton Aquiles Von Zuben
COORDENADOR DE PÓS-GRADUAÇÃO
Faculdade de Educação - UNICAMP

1830

COMISSÃO JULGADORA

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

[illegible]

AGRADECIMENTOS

Foram muitas as pessoas e instituições que, de diferentes maneiras, colaboraram para a realização deste estudo. Tentar mencioná-las todas, corre-se o risco da omissão. Não posso, entretanto, nesta oportunidade, deixar de expressar meus agradecimentos,

Ao Dr. Joel Martins, que foi o principal incentivador do presente estudo, orientando-o na melhor plenitude de sua inteligência e humanismo e, de sua maior virtude: fazer-nos pensar sem modelos a priori;

À Dra. Maria Inês Fini, que soube polemizar idéias e orientações seguidas neste trabalho, com admirável postura acadêmica;

Ao Dr. Fermino F. Sisto, pelas sugestões e críticas feitas, sobretudo na fase inicial do estudo;

À Faculdade de Educação da UNICAMP, seus professores e funcionários, nas pessoas de seu Diretor, Dr. Pedro Goergen e do Coordenador da Pós-graduação, Dr. Newton Aquiles Von Zuben, o meu reconhecimento pelo exemplar dinamismo existente da Instituição;

Ao Departamento de Psicologia Educacional, pela condução criteriosa e aberta ao futuro, de suas atividades acadêmicas, indispensáveis aos estudos de pós-graduação;

Ao CNPq e à CAPES, pelas condições oferecidas;

Ao Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso, Dr. Eduardo De Lamonica Freire, pelo apoio e compreensão;

Aos professores do Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília - Barbara Freitag-Rouanet, João Gabriel L. Cruz Teixeira, Lúcio de Brito Castelo Branco e Sadi Dal Rosso, pelas sugestões feitas;

Aos educadores e intelectuais que, em minha formação profissional, ajudaram a sedimentar, sob diversos aspectos e situações, muitas das idéias expostas no presente estudo - Haroldo Baggio, Antenor Gonçalves, André F. Romera, Paulo Dantas, Imideo G. Nérici, B.S.Silva Freire, Wladimir Dias Pino, Valnir Chagas, Joel Martins - entre outros.

R E S U M O

O presente estudo nasceu de uma preocupação com o papel da universidade no âmbito das disparidades regionais brasileiras. Diante de experiências vividas, tanto a nível de organização de universidades, quanto da administração, supervisão e financiamento do sistema universitário por parte dos Ministérios da Educação e Ciência e Tecnologia, algumas perguntas sempre estiveram presentes : como explicar uma participação insignificante da universidade no desenvolvimento regional ? Como entender o incipiente compromisso da universidade com o seu meio ? Como interpretar o compromisso da universidade com valores do passado, com a universalidade do conhecimento, em detrimento de tarefas urgentes postas pelas condições indignas de vida da população brasileira ? Estas indagações deram origem a este trabalho, feito sob a ótica da regionalização, vista como uma das maneiras de se examinar a relevância social da universidade.

O estudo parte de uma perspectiva histórica, apresentando e discutindo a evolução da idéia de regionalização, desde as primeiras tentativas de criação de universidade no Brasil, até a sua concretização formal no primeiro quartel deste século. No decorrer do levantamento e análise histórica da luta pela implantação da universidade no Brasil, a preocupação predominante foi a de resgatar iniciativas e realizações ocorridas muito mais por força do idealismo e vontade humanas, que por condições sócio-econômicas e políticas, uma dimensão que tem sido pouco valorizada no panorama crítico

atual da educação brasileira.

Segundo essa orientação, foram examinadas algumas tentativas de regionalização da universidade, em circunstâncias diferentes, adredemente planejadas, para favorecer o raio de ação das implicações e tendências, ou seja, para favorecer a extensão prospectiva do raciocínio. Entre as experiências descritas, incluiu-se tanto as que desempenharam papel importante na formação da universidade brasileira, como as que, posteriormente, procuraram fazer a conversão para a realidade, de idéias e projetos de regionalização, em universidades públicas e em instituições comunitárias. Dentro dessa mesma orientação, foi feito um estudo de caso de uma iniciativa pioneira e cheia de utopia, que teve o sonho de fazer de uma universidade, uma instituição norteadora do processo de colonização da Amazônia.

Com base no retrospecto da luta para se instaurar uma universidade brasileira e na descrição e análise de alguns projetos institucionais de regionalização, o estudo tem o seu termo, não com uma proposta acabada, mas, optando por apresentar indicações para uma política universitária, que tenha na regionalização um de seus segmentos prioritários. Neste exercício, fez-se um esforço de ver possíveis projeções e consequências em relação ao ensino de graduação, à pesquisa e pós-graduação, bem como, no âmbito da administração do sistema, concluindo-se que, ante a diversidade de situações regionais e existenciais, uma nova universidade só emergirá ao tempo em que se conceber um sistema universitário descentralizado e regionalizado, onde, por um lado,o histórico autoritarismo de supervisão e controle do governo, seja substituído pela supervisão e participação da comunidade

regional e, por outro, a universidade na definição de seus objetivos e formas de atuação, ao invés de reportar-se a concepções clássicas do saber universitário, volte-se para a realidade sócio-econômica e cultural que a cerca, dela extraindo as linhas nucleares de sua atuação. Alguns exemplos relatados e analisados no transcorrer do estudo, depõem a favor dessa perspectiva.

R É S U M É

Cette étude vient d'une préoccupation au sujet du rôle de l'université au sein des inégalités régionales brésiliennes. Face aux expériences vécues d'organisation, gestion, supervision et financement du système universitaire par le Ministère de l'Education et celui de la Science et Technologie, quelques questions ont toujours été présentes:Comment expliquer une participation aussi insignifiante des universités au développement régional? Comment compreendre que l'université ne commence qu'à s'engager dans son environnement ? Comment interpréter son engagement avec les valeurs du passé, avec l'universalité du savoir au détriment de tâches plus importantes et urgentes imposées par les conditions de vie indignes de la population brésilienne? C'est l'examen profond de ces questions qui a donné origine à cette étude réalisée sous l'optique de la "régionalisation"* comprise comme l'une des façons pour examiner l'importance sociale de l' université.

Cette étude se développe à partir d'une perspective historique en présentant et débattant l'évolution de l'idée de "régionalisation" dès les premières tentatives de la création de l'université au Brésil jusqu'à sa matérialisation formelle dans le premier quart de ce siècle.Tout au long de l'analyse historique de la lutte pour mettre en place une université au Brésil, la préoccupation essentielle a été de récupérer les initiatives et les réalisations qui on eu lieu

---

* Régionalisation: mot adapté du portugais "regionalização " dans le sens "d'adapter à la région".

plutôt par force de l'idéalisme et de la volonté humaine que par des conditions socio-économiques et politiques. Cette approche n'a été que très peu appreciée au sein du panorama critique actuel de l'éducation brésilienne.

En suivant cette orientation, on a examiné quelques tentatives de "régionalisation" de l'université, en différentes circonstances, planifiées à propos délibéré pour favoriser l'amplitude des implications et tendances et même pour favoriser le déploiement prospectif du raisonnement.

Parmi les expériences décrites, on a aussi bien inclus celles qui ont eu un rôle important dans la formation de l'université brésilienne que celles qui, postérieurement, on tâché de faire la conversion, vers la réalité, d'idées et projets de "régionalisation" au sein des universités publiques et institutions communautaires. Suivant cette même orientation, on a conduit une étude de cas sur une iniciative pionnière et utopique qui a rêvé d'une université pour orienter le processus d'occupation rationelle de l'Amazonie.

Ayant pour base ce point de vue rétrospectif de la lutte pour fonder une université brésilienne et la description et l'analyse de quelques projets institutionnels de "régionalisation", cette étude n'arrive pas à sa fin en faisant une proposition, mais elle opte plutôt pour des indications d'une politique universitaire ayant dans la "régionalisation" l'une de ses priorités. Ainsi, on a fait un effort pour visualiser des projections et des conséquences possibles en rapport à l'enseignement universitaire, à la recherche, à la formation des scientifiques et à la gestion du sys

tème. On arrive à la conclusion que, face aux diversités des situations régionales et existentielles, une nouvelle université n'émergera qu'au moment où l'on concevra un système universitaire déconcentré et "régionalisé ". D'un côté, l'histoire de l'autoritarisme de supervision et contrôle de la part du gouvernement devra être remplacé par la supervision et participation de la part de la collectivité régionale, et, d'une autre part, une université comprise dans sa définition, ses objectifs et ses plans d'action à la place de se reporter aux concepts classiques du savoir universitaire.

Finalement, une université tournée vers la réalité socio-économique et culturelle qui l'entoure et d'où elle extrairera les lignes nucléaires de son action. Quelques exemples qui sont analysés et décrits au long de cette étude témoignent en faveur de cette perspective.

A B S T R A C T

A concern about the role of the university in relation to the Brazilian regional differences is the origin of this study. Based on experiences carried out by the Ministries of Education and Science and Technology in the field of university management, organization, supervision and funding, some questions such as the following have always been present: How can such an insignificant participation of the university in the regional development be explained? How can such incipient engagement of the university within its own environment be understood ? How can the university commitment to values of the past, to the universality of knowledge be interpreted to the detriment of urgent tasks imposed by the ignoble life conditions of the Brazilian population? These questions originated this paper written with the intention to call attention on the necessity of adapting the university to its own environment or region. And this adaptation is one of the way by which the social relevance of the university can be examined.

This paper begins with an historical perspective presenting and discussing the evolution of what is thought of a regional adaptation since the very first attempts in order to create the university in Brazil up to its formal substantiation during the first quarter of this century. Throughout the survey and historical analysis showing the struggle for the implementation of the university in Brazil, the prevailing concern was to recover initiatives and fulfillments of the human will and idealism rather than accomplishments due to social, economic and political conditions. This is a point

that has not been appreciated as it ought to be by the present critical scenery of the Brazilian education.

Following this orientation, some attempts in order to adapt university to its own environment or region were examined , in different circumstances deliberately planned to favour the wideness of implications and tendencies, that is to favour the prospective extension of reasonning. In the same sens, a case study was carried out. It deals with a pionnier and utopic initiative trying to transform university into a guiding institution for the Amazon settlement process.

Based on the retrospect of the struggle for the establishment of a Brazilian university and on the description and analysis of some institutional projects aiming at this regional adaptation, this paper does not reach its conclusion with a finished proposal it rather indicates a university policy having the regional adaptation as a priority. An effort was made in order to foresee possible projections and consequences in relation to under-graduate and graduate studies, research and university management. Due to the diversity of regional and existential situations the conclusion is that a new university will only emerge if a university system is conceived in terms of descentralization and "regionalization" where, on one hand the government historical authoritarianism of supervision and control shall be replaced by the regional community supervision and partipation. On the other hand, the university will be defined by its own objectives and action plans instead of reporting to classic conceptions of the university knowledge. A university turned to the social, cultural and e-

conomic reality, from where it will extract the nuclear guidelines of its action. Some of the reported and analysed examples testify in favour of this perspective.

S U M Á R I O

	APRESENTAÇÃO	XVI
CAPÍTULO I I	A UNIVERSIDADE E O SEU MEIO	
	A Idéia	1
	Problemas e Contrastes	2
	Estudos Sobre Regionalização	31
CAPÍTULO II	O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A IDÉIA DE REGIONALIZAÇÃO	
	O Sentido Regional da Ação dos Jesuítas.....	71
	Os Jesuítas e a Universidade	86
	A Constituinte de 1823 e a Universidade	94
	A Omissão do Império	105
	Os Positivistas e a Universidade....	121
	Um Parêntesis Euclidiano	126
	As Primeiras Universidades	141
CAPÍTULO III	A LUTA POR UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	
	A Regionalização no Movimento de Renovação Educacional da Década de 20.	152
	Alguns Avanços ... e Recuos - Os Anos Trinta	173
	A Trajetória de Uma Expansão Reflexa	206
	A Reforma de 68 e o Discurso de Regionalização	249
	A Regionalização da Universidade Federal da Paraíba	281
	A Universidade Comunitária de Ijuí..	306
CAPÍTULO IV	UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA: A UNIVERSIDADE DA SELVA.....	331
	Projeto Aripuanã	337
	Museu Rondon	347
	Projeto Documentos Históricos Inéditos	350

Museu de Arte e Cultura Popular ... 354
Instituto de Formação de Tecnólogos 356
O Estado de Mato Grosso: Perspectivas e Problemas 363
Expansão e Regionalização 369
Pós-graduação e pesquisa 374
Interiorização da universidade 386
Expectativas da Comunidade 390
Vocação Cerceada 396

CAPÍTULO V — O SENTIDO PEDAGÓGICO DA REGIONALIZAÇÃO : INDICAÇÕES PARA UMA POLÍTICA..... 406

BIBLIOGRAFIA 453

SIGLAS USADAS 470

APRESENTAÇÃO

O presente estudo é uma análise da universidade brasileira sob o prisma da regionalização. Busca em pressupostos históricos elementos necessários à compreensão de sua defasagem em relação às necessidades sócio-econômico-regionais.

O trabalho envolve uma postura em psicologia seja porque procede ao estudo de instituições onde se processa a educação, seja porque o trabalho universitário - ensino, pesquisa e apoio à comunidade - se dá num conjunto de relações sociais concretas que possuem determinações geográficas, políticas, econômicas e sociais que lhe imprime características e contornos que podem estar ou não comprometidos com a idéia de regionalização, ou seja com o próprio compromisso social da universidade.

Explicitar esses contornos históricos, políticos, acadêmicos e sociais sob a égide da regionalização é estabelecer a possibilidade de configurar um comportamento humano - objeto primeiro da universidade no conjunto das relações sociais que o determinam; em assim sendo, a análise da função social da universidade, seja em sua produção científica ou no ensino que ela oferece a futuros profissionais, seja no grau de comprometimento com a comunidade regional em que ela está inserida, ganha outros elementos constitutivos.

Sendo a universidade uma instituição social que visa fins essencialmente humanos, examiná-la do ponto de vista quantitativo - números de mestres e doutores, quantidade de artigos publicados em revistas indexadas internacionalmente,

diplomas expedidos - é ter de reduzir sua dimensão mais expressiva. É importante que se passe a vê-la em sua interação com a comunidade que a sustenta e que espera retornos de seus trabalhos, que se passe a examiná-la pelo grau de compromissos assumidos com o desenvolvimento regional e social. Em outras palavras, a quantidade cede lugar à qualidade, não em sua dimensão elitista, porém, em seus pressupostos sociais.

Em assim sendo, o estudo que ora se apresenta sobre a regionalização da universidade brasileira é essencialmente de reflexão e de questionamento. A partir de um primeiro capítulo dedicado à colocação do problema e apresentação das áreas de perplexidade, seguido de uma revisão da literatura, passa-se a uma busca histórica das raízes da identificação regional da universidade, objeto do segundo capítulo. Neste, procurou-se examinar na origem e formação da universidade brasileira, desde as primeiras tentativas de sua criação ocorridas no século XVII, até o seu aparecimento oficial no final da segunda década deste século, o comportamento histórico da idéia de regionalização e interiorização, em suas múltiplas conexões com os fatores sócio-econômico e culturais.

A primeira universidade oficialmente criada no Brasil (1920), coincidiu com o advento de um período de várias mudanças no panorama sócio-econômico e cultural do país e o início de um promissor movimento de renovação educacional, fatores que haveriam de influenciar a formação e crescimento do sistema universitário brasileiro. No curso desta trajetória, descrita e analisada no capítulo terceiro, configurou-se uma permanente preocupação de dar destaque a momentos, episódios ou mesmo tentativas, imbuídas de idealismo e vontade que, historicamente, representaram pontos altos na luta pela ins-

tauração de uma universidade brasileira, aparecendo a idéia de regionalização como um dado proeminente nesta luta, tanto no plano discursivo, quanto no de concretização de algumas experiências, que foram descritas.

O capítulo quarto ocupou-se de um estudo de caso, pois, tratando-se de um tema pouco explorado, sobre o qual existem posições diversas, pareceu-nos oportuno ampliar e enriquecer o processo de reflexão através de análise mais pormenorizada de uma experiência de regionalização, recaindo a escolha numa instituição federal, situada em frente pioneira que, desde o inicio de suas atividades, procurou colocar em prática idéias e projetos de regionalização.

Com base nos subsídios retirados da história e os dados recolhidos no interior das experiências relatadas, elaborou-se o quinto e último capítulo, com indicações de linhas de política universitária, abrangendo o ensino de graduação , a pesquisa e pós-graduação e, bem assim, a administração do sistema. Tais indicações devem ser entendidas como aberturas de propostas para debates no quadro de lutas e desafios por uma universidade brasileira, onde a regionalização surge como um pressuposto básico.

Em termos de trajetória metodológica, optou-se por ver e examinar o problema da regionalização numa perspectiva histórica de constante indagação da função regional e social da universidade, procurando-se ainda resgatar a presença de homens e idéias que, em alguns momentos desempenharam papel de importância fundamental para o avanço da idéia e do projeto de uma universidade identificada com o seu meio.

Capítulo I

A UNIVERSIDADE E O SEU MEIO

A Idéia

A idéia de um estudo sobre a regionalização e interiorização da universidade brasileira parte do pressuposto de que a contribuição da universidade para a solução de inúmeros problemas sociais, econômicos e culturais das diversas regiões do país tem sido, ou inexistente, ou quando muito, desprezível. Esse estado de alienação é fruto de sua formação elitista. De sua origem até hoje, a universidade brasileira foi sempre conduzida de forma a cultivar, reproduzir e consolidar padrões de cultura necessários à manutenção de privilégios de segmentos sociais dominantes. Por isso sempre caminhou à margem dos problemas sociais mais urgentes, assumindo uma postura de confortável recolhimento acadêmico, feito em nome da tradição de um saber desvinculado da realidade.

Esse isolamento é de conteúdo e de ordem física. De conteúdo na medida em que o saber cultivado na pesquisa e no ensino diz muito pouco ou quase nada aos problemas de pessoas e instituições em sua luta diária de sobrevivência e de progresso social; de ordem física, porquanto historicamente as universidades procuraram se localizar nas regiões mais privilegiadas economicamente e, dentro destas, em localidades aprazíveis e longe de polos e situações sociais nevrálgicas.

Assim, quando se examina a paisagem atual da universidade no Brasil, percebe-se, por um lado, o seu isolamento de questões substantivas que atingem o país e, por outro, a sua distribuição espacial inadequada e muitas vezes fora do palco dos principais setores de perplexidade social.

No âmago desta situação está o problema da dependência cultural e econômica do país que sempre tolheu ou relegou a plano secundário algumas poucas iniciativas sérias de instauração de uma universidade menos reflexa e mais comprometida com um processo de desenvolvimento auto-determinado. No caso das universidades regionais, essa questão cresce em complexidade porque elas são dependentes do dependente, ou seja, procuram imitar soluções das universidades situadas nos grandes polos urbanos do Centro-Sul do país que, por sua vez, procuram imitar as do exterior, assumindo o papel de " centros de contrabando ideológico ". Desta forma, o processo de regionalização da universidade e sua interiorização, que começa a ocorrer, pode não ter a significância social desejada e se converter em instrumento estéril diante das questões mais fundamentais que o país enfrenta.

Assim, o exame do problema da regionalização, não somente em sua concepção física, mas sobretudo em sua vertente de substância e conteúdo, parece-nos da maior importância no processo e projeto de construção de um sistema universitário dinamicamente entrosado com as aspirações de melhoria de vida dos vários segmentos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Problemas e Contrastes

Muito embora a luta pela implantação da universidade no Brasil venha do tempo dos jesuítas no século XVII, foi somente a partir da década de 1920 que se dá início ao processo de sua instauração com o surgimento das primeiras universidades. Da sua origem até hoje são passados pouco mais de 60 anos, o que significa ser uma instituição jovem, sobretudo quando comparada com as universidades seculares da Europa e também da América Latina, já que algumas instituições congêneres do continente sul-americano datam dos séculos XVI e XVII.

Malgrado a curta existência, sua história apresenta inúmeros tropeços, contrastes, avanços e recuos, como a refletir os próprios contrastes e dilemas da terra e do homem brasileiro, em seus aspectos sociais, econômicos e políticos. Seguindo quase sempre modelos alienígenas - no início predominando a influência francesa e portuguesa, depois a americana - a universidade brasileira nunca teve a oportunidade ou foi chamada a participar da solução de problemas nacionais considerados relevantes do ponto de vista social. Historicamente, como veremos no próximo capítulo, a luta pela implantação da universidade no Brasil, se deu à margem de interesses sociais mais amplos. Não surgiu e nem se estruturou com o propósito de ser uma instituição social imprescindível ao processo de desenvolvimento brasileiro.

São inúmeros os exemplos dessa visão elitista de universidade como também são muitos os que revelam o grau de nossa dependência cultural. Quando Gustavo Capanema quis construir a Cidade Universitária do Rio, na década de 1930, um dos projetos arquitetônicos apresentados pretendia que ela fosse construída sobre as águas da Lagoa Rodrigo de Freitas,

com os edifícios universitários erguidos sobre estacas, todos com a mesma altura e possuindo jardins suspensos, sendo os prédios ligados por pontes e uma grande avenida aérea(1). Da mesma forma, quando no final da década de 1960, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) recebeu delegação de competência do Ministério da Educação (1968) para coordenar a execução do Acordo MEC-USAID, assinou logo em seguida convênio com a Universidade de Houston para treinamento de inúmeros técnicos em contabilidade acadêmica (implantação do regime de créditos). Os candidatos a esse estágio deveriam ser selecionados de forma a incluir pessoas destinadas a ocupar posições chaves do ensino superior no Brasil(2). Como se a questão universitária nacional se reduzisse a simples rotina de natureza contábil que devesse ser aprendida no exterior.

Esses exemplos servem para mostrar como tem sido difícil a luta pela implantação de uma universidade que, além dos objetivos e fins que deve perseguir em função do mundo e civilização a que pertencemos, defina também sua plataforma de trabalho e seus horizontes de pesquisa a partir de um envolvimento sistemático com os problemas da população brasileira em toda a extensão de suas diferenças regionais. Foram e são obstáculos de toda ordem - políticos, econômicos, culturais. Políticos, pois nunca a universidade brasileira exer

---

(1) Schwartzman, Simon e col. Tempos de Capanema. Rio, Paz e Terra; São Paulo, EDUSP, 1984, p. 96-105.

(2) Ofício de 31.7.69 do Conselho de Reitores ao Diretor da USAID no Brasil. Arquivos do CRUB.

ceu a plenitude democrática na construção e difusão do saber. O centralismo e o autoritarismo administrativo e pedagógico sempre reinaram e ditaram normas; econômicos, porquanto a universidade nunca teve um orçamento estável, ficando sempre a mercê da vontade ciclotímica dos governos; culturais, porque nunca se entendeu adequadamente as diferenças regionais brasileiras, que são culturais, políticas e econômicas.

A política de educação brasileira foi construída ao longo de nossa história como se o Brasil possuísse uma igualdade política, cultural e econômica. A montagem do sistema universitário nacional não fugiu a essa regra - que é um equívoco da identidade nacional. Em nome dessa identidade sempre se procurou, mediante a prática de um paternalismo autoritário e centralizador, pensar soluções para todo o país, ou melhor dizendo, enclausurar-se, fechar-se à realidade, cultivando saberes que nada têm a ver com a melhoria das condições de vida dos diversos segmentos da população. As poucas experiências históricas de que se tem notícia, de confronto direto com a realidade, a exemplo do que fizeram os jesuítas, nunca foram devidamente consideradas.

O enclausuramento da universidade, que vem se processando desde seu nascimento, foi bastante favorecido pelas condições de gestão autoritária reinantes no país há muitos anos. O autoritarismo no Brasil não é um fenômeno dos últimos 20 anos, embora nesse período tenha encontrado excelentes condições de florescimento. Na realidade, as origens do autoritarismo brasileiro são antigas. Como diz R. Faoro,

"a longa caminhada dos séculos na história de

Portugal e do Brasil mostra que a independência sobranceira do Estado sobre a nação não é a exceção de certos períodos, nem o estágio, o degrau para alcançar outro degrau, previamente visualizado" (3) (grifos nossos).

Pois bem, esse fechamento ao mundo, às vibrações sociais - esse fechamento ao homem comum, fez da universidade uma instituição com pouca ou nenhuma sensibilidade social. E não será exagero dizer que, em muitos casos, ela só consegue olhar criticamente em sua volta através de abordagens críticas importadas. Assim, o peso da postura acadêmica, a adoção de padrões de avaliação inspirados fora da realidade, gerando equívocos do que seja excelência acadêmica, o culto aos títulos... são fatores que têm contribuído fortemente para o alheamento social da universidade. Quase sempre a chamada "excelência acadêmica" encontra-se divorciada de necessidades sociais. A rigor esse adjetivo só deveria ser usado quando se configurassem situações concretas de efetiva relevância social do ato acadêmico.

As greves das universidades federais autárquicas de 1984 e das fundações em 1985 para conseguirem melhores salá

---

(3) Faoro, Raymundo. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 4ª ed., Porto Alegre, Globo, 1977, p. 747. Examinando a evolução política do Brasil no século passado, Euclides da Cunha também compreendeu essa originalidade de nossa formação histórica: "Somos o único caso histórico de uma nacionalidade feita por uma teoria política. Vimos, de um salto, da homogeneidade da colônia para o regime constitucional: dos alvarás para as leis". (Cunha, Euclides da. À margem da história. S. Paulo, Cultrix/INL, 1975, p. 170).

rios não tiveram nenhuma repercussão social, apesar de serem consideradas justas as reivindicações pretendidas. Esse fato chegou a gerar perplexidade no meio acadêmico. No entanto, em que pesem as razões desses movimentos, é importante reconhecer que a ausência de uma maior repercussão da greve pode ser explicada, ao menos em parte, pela distância que existe hoje entre a universidade e as aspirações populares. O crescente nível de conscientização do povo graças aos meios de comunicação de massa vem contribuindo para o apressamento do processo crítico com relação ao compromisso social da universidade. A universidade que antes era vista e respeitada de longe, não tanto por seus méritos, mas por desconhecimento de suas funções ou de seu segredo para usar a expressão de Minogue[4], começa agora a ser olhada de perto pela sociedade e, o que é importante, a sociedade civil começa a cobrá-la.

O nível de participação política da sociedade brasileira, demonstrado nas últimas eleições ou na recente campanha pelas eleições diretas, leva a crer que seus diversos segmentos aspiram a uma instituição universitária que não mais esteja a reboque dos acontecimentos sociais e econômicos, porém, venha a assumir um papel dinâmico, seja na formação do homem brasileiro, seja na busca de novos conhecimentos apropriados, de novas tecnologias capazes de ajudar e de impulsionar o progresso social. Para cumprir esse papel, torna-se necessário que a universidade assuma uma atitude prospectiva, não ficando mais tributária de políticas e situações sócio-

---

(4) Minogue, K. O conceito de universidade. Brasília, UnB, 1981, p. 169.

econômicas ciclotímicas. Para tanto, é preciso que ela consiga superar algumas barreiras, culturais inclusive, e colocar o meio social, com seus problemas físicos e humanos, como matéria prima de suas atividades ordinárias.

Todavia, se de um lado se preconiza que a universidade tenha um papel social mais relevante em termos de ensino, de pesquisa e de extensão, de outro, o fato de a origem e expansão da educação superior ter sido feita quase sempre à margem de maiores preocupações sociais, o sistema universitário brasileiro possui hoje uma forte concentração na região Sudeste do país ou na região litorânea, sobretudo o sistema de ensino público. Também em decorrência da tradição de cada Estado possuir, pelo menos uma universidade federal localizada de preferência na capital do Estado e, como a maioria das capitais brasileiras estão situadas no litoral, configura-se, um quadro estrutural complexo que coloca sérias dificuldades para a viabilização de uma política de educação universitária que encare de frente todas as diferenças regionais brasileiras, em suas manifestações políticas, econômicas e culturais.

As universidades públicas brasileiras em primeiro lugar e, depois, as católicas, são as instituições que reúnem as melhores condições para uma atuação mais substantiva em cima de problemas básicos regionais de que são exemplos as secas do nordeste com seus inúmeros desdobramentos sociais e econômicos ou, ainda, os problemas de colonização e povoamento das fronteiras agrícolas de Mato Grosso e Rondônia e os recursos naturais da região amazônica. Essas condições se referem à infra-estrutura científica e acadêmica, professores, biblioteca etc. Todavia, essas condições, de modo geral, só exis

tem nas instituições situadas nos grandes centros urbanos do litoral ou próximos a ele, sobretudo na região Sudeste. As universidades regionais, em decorrência de inúmeras causas endógenas ou exógenas, quase sempre não possuem corpo de pesquisadores, nem infraestrutura de apoio em quantidade e qualidade de suficientes a desafios dessa envergadura. Além disso, como, via de regra, estão situadas nas capitais, alguns importantes polos do interior que requerem investigações científicas, quer pela potencialidade que apresentam, quer pela complexidade dos problemas que os permeiam, permanecem totalmente à margem dos problemas de ciência e tecnologia. Em vários casos constata-se uma situação de contraste - as universidades estão onde não estão os problemas. Observe-se o caso da região Nordeste. Nove (9) Estados, 9 universidades federais e todas, salvo a do Piauí, situadas à beira-mar. Nenhuma no semi-árido. O Estado de Pernambuco tem 4 (quatro) universidades - 2 federais, 1 católica e outra estadual. Todas, situadas na capital. A universidade rural, tomado este adjetivo como sua filosofia, não dista mais do que 10 quilômetros da praia. Da mesma forma, o Estado do Ceará possui 3 universidades na capital (1 federal, 1 estadual e 1 particular) em contraste com uma antiga reivindicação da região do Cariri para ter sua universidade(5).

O Estado de Minas Gerais é outro exemplo dessa forma aleatória de expansão do sistema universitário federal.

---

(5) Em 9 de junho de 1986, o Governo do Ceará, pela Lei 11.191, criou a Universidade Regional do Cariri, com sede em Crato.

Possui 5 (cinco) universidades federais, localizadas, respectivamente, nas cidades de Belo Horizonte, Uberlândia, Juiz de Fora, Ouro Preto e Viçosa. Algumas como se pode notar, próximas umas das outras. Enquanto isso, a região norte-mineira, uma das mais subdesenvolvidas e problemáticas do Estado de Minas, que tem na cidade de Montes Claros seu principal polo urbano catalizador, não tem nenhuma universidade federal, sendo atendida por uma instituição particular que, às duras penas, tenta iniciar suas primeiras atividades de pesquisa. As instituições de ensino superior privado, historicamente, por diversas causas, nunca foram devidamente consideradas nas diversas políticas que tem sido adotadas para a educação universitária. Trata-se de uma postura contraditória porquanto a maior parte do ensino superior no Brasil é da responsabilidade de entidades particulares.

Os exemplos abrangem todo o país. O resultado é que o Brasil dispõe hoje de uma extensa rede de instituições públicas federais, universidades ou escolas isoladas, situadas de preferência nas capitais, na região Sudeste ou na faixa litorânea, em detrimento de regiões que apresentam significativo potencial de desenvolvimento sócio-econômico ou que possuem problemas que requerem a contribuição de instituições de pesquisa. Só para citar mais alguns exemplos, tais são os casos de Rondonópolis e Barra do Garças, no Estado de Mato Grosso, Santarém, no Pará, diversas sub-regiões do semi-árido nordestino (Crato e Sobral no Ceará e Petrolina em Pernambuco), Montes Claros em Minas Gerais, Ji-Paraná em Rondônia. Estas cidades-polos, quando são servidas por universidades federais, a atuação se centra em cima de licenciaturas (algu-

mas são parceladas), o que é válido e necessário. Todavia, nem de longe o problema se esgota em ministrar cursos de licenciatura, fixas ou parceladas. As universidades não se interiorizam. Quando o fazem, concentram tais atividades somente em formação de professores. Sua expansão é feita quase que exclusivamente nas capitais, prática que desempenha o papel de bomba de sucção dos recursos humanos do interior e, muitas vezes, suas atividades pedagógicas podem ser caracterizadas como um academicismo estéril, improdutivo e repetitivo. Os problemas regionais que deveriam constituir o fulcro mais importante de suas atividades-fins, acabam recebendo tratamento periférico.

A política de pós-graduação, quando existe, é conduzida quase sempre desvinculada de necessidades sócio-econômicas regionais. A quantidade de mestres ou doutores importa mais do que o conteúdo inerente às formas de treinamento pós-graduado. Essa prática, largamente difundida, muitas vezes em nome da liberdade acadêmica ou de uma ciência universal , representa um sério obstáculo à regionalização da universidade, pois ela permite que se configure uma oferta de competência diferente do perfil das necessidades. Tal situação pode inclusive prejudicar a existência de atividades de pesquisa e ensino de reconhecida relevância para o meio. Nem as universidades, nem as agências de financiamento à pós-graduação consideram esse aspecto. Via de regra, são os dados formais que se leva em conta, tais como número de pós-graduados, prazos, títulos etc.

O conceito de regionalização da universidade requer um envolvimento do seu corpo docente e discente, de suas ati

vidades-fins, com os problemas sócio-econômicos e culturais da região. Não se trata de um envolvimento marginal, porém ele haverá de ser substantivo, de constante reflexão e questionamento de seu compromisso social. A postura de permanente reflexão e abertura aos desafios que se apresentam, sejam de natureza cultural ou de ordem sócio-econômica e política, a abertura aos impasses que dificultam a melhoria das condições de vida da população, são requisitos básicos para que a universidade saia de seu hermetismo patológico e se torne uma instituição relevante para a comunidade, assumindo mesmo a função de radar da sociedade na feliz expressão de Van Peursen (5a)

Essa visão do futuro, a capacidade de antecipar-se a fatos sociais e científicos, de auscultar tendências, constitui mesmo uma das linhas mais nobres de atuação da universidade. A própria função de " poder espiritual " da sociedade, tão enfatizada pelo pensamento liberal, supõe para que dele a universidade se desincumba plenamente, essa postura permanente de radar. A ausência dessa atitude, ao lado da prática pedagógica da imitação, tem contribuído para que a universidade brasileira se comporte como uma torre repetidora de conhecimentos sem a indispensável filtragem crítica. Mesmo na pós-graduação onde, por sua finalidade, dever-se-ia estimular a produção de novos conhecimentos, a situação de dependência cultural em que vive o país, acaba tornando-se reflexa da produção cultural feita no exterior. Assim, as universidades mais avançadas localizadas nos principais centros urbanos do país e que, via de regra, mantém convênios com o exterior, importam conhecimentos. As outras, estando neste caso as regionais, importam o importado. Boa parte desses conhecimentos ,

---

(5a) Peursen, C.A.V. O futuro da universidade. Revista Paz e Terra. nº 9, 10/69, p. 18

são utilizados na formação de nossos estudantes universitários, que serão os futuros profissionais, professores e pesquisadores. Basta ver para comprovar essa afirmação, a grande quantidade de livros traduzidos que normalmente estão entre os mais procurados pelos estudantes e professores. Em contraste, registra-se uma baixa produtividade de livros nacionais e o temor comercial dos editores em publicar obras de docentes e pesquisadores brasileiros. Como o currículo possui um componente cultural muito forte, a formação dos nossos futuros professores e pesquisadores e demais profissionais, será uma formação razoavelmente à margem das condições culturais e econômicas do país e dos impasses que a sociedade enfrenta.

As conseqüências sociais dessa situação são inúmeras. Afinal, não são as universidades que preparam as lideranças do país ? Engenheiros, economistas, médicos, professores, todos os tipos de profissionais que desempenham as funções mais variadas no governo e na iniciativa privada. No desempenho de suas funções utilizam a competência adquirida nos bancos universitários. Decorre um fenômeno extremamente sutil. Quando o indivíduo aprende um novo conhecimento de forma significativa, adquire também um novo valor. Como a educação brasileira tem sido uma educação passiva, quase sempre desprovida de consciência crítica, o conhecimento adquirido assume contornos de certeza definitiva. Assim, o componente axiológico inerente ao processo que o acompanha, se transforma em verdade e valor difíceis de serem mudados. Some-se a isso, o fato de que ao deixar a universidade, são poucos, muito poucos, os que a ela voltam numa tentativa de rever o a-

prendido. São poucas, registre-se, as universidades que oferecem essa oportunidade.

A tão debatida educação permanente reivindicada pela burocracia da UNESCO ou educação continuada, como querem os norte-americanos, não é levada a sério na política educacional brasileira. As conseqüências sociais a que nos referimos no parágrafo anterior são, em decorrência desse quadro, as mais funestas, porque são esses profissionais que ao ocupar posições e funções públicas tomam decisões, pequenas e grandes decisões, e o fazem sob a influência direta ou indireta da formação deficiente e estereotipada que receberam.

Desta forma, encara-se o saber acumulado como suficiente em si mesmo para suportar o progresso que ainda vem. Diante da mobilidade do real, este é um erro trágico na preparação de profissionais. Comportamo-nos na universidade como se não pudéssemos antever o progresso. As mentes fechadas em torno de conhecimentos obsoletos configuram um quadro onde imaginação e criatividade aparecem como exceções, disso resultando que elas não são desafiadas pelo real em sua múltipla complexidade. A passividade treinada nos bancos universitários não poderá gerar curiosidade diante do real e, esta sim, é a condição indispensável para se dar início a uma produção científica socialmente relevante e, bem assim, à formação de quadros humanos capazes de interferir nos rumos da sociedade.

Na medida em que a universidade não estimula a formação de mentes abertas e criativas, o seu compromisso com a comunidade ou com a região sob sua influência, fica bastante prejudicado. A presença na sociedade de mentes passivas, insensíveis ao real, só pode ajudar a manutenção do atraso ou

a confirmação de privilégios. O resultado disso, como tanto se pode observar, é o progresso social sendo feito de forma inadequada, de que são exemplos as inúmeras aplicações tecnológicas adotadas e praticadas em conflito com necessidades e aspirações sociais.

Certamente que muitos poderão achar, à primeira vista, visão ingênua buscar alguma correlação positiva entre formação universitária e problemas sociais. Ninguém ignora o fato de que a instalação de uma universidade verdadeiramente brasileira ou o desenvolvimento de uma política científica e tecnológica menos dependente do exterior, supõe em primeiro lugar a implantação de uma política econômica que rompa o círculo vicioso existente. Todavia, também não se pode ignorar o importante papel que a universidade pode ter no advento de um quadro mais criativo e mais autônomo. A nossa educação superior é muito repetitiva, pouco crítica. Não estimula a imaginação. Como dizia Whitehead, a universidade que não estimula a imaginação de seus estudantes " não tem razão de existir "(6). Nessa mesma linha de raciocínio, Henrique Rattner, relacionando ciência, tecnologia e desenvolvimento, observou que " a formação de uma mentalidade criativa, solidária e leal à coletividade, terá efeitos práticos importantes no exercício futuro das atividades profissionais, tais como a Engenharia, a Medicina, a Administração etc., cujos critérios de avaliação e de eficiência serão também diferentes "(7).

---

(6) Whitehead, Alfred N. Os fins da educação e outros ensaios S. Paulo, CEN-USP, 1969, p. 102.

(7) Rattner, Henrique. Tecnologia e Sociedade. S. Paulo, Brasiliense, 1980, p. 167. (grifos nossos).

Ao se fazer a crítica do conhecimento importado, da dependência cultural do exterior, não se tem em vista e nem se pretende que a universidade feche suas portas ao que vem do estrangeiro. O intercâmbio com instituições congêneres de outros países não só é necessário, mas imprescindível ao processo de amadurecimento intelectual e científico da universidade brasileira, bem como à própria cultura nacional. O que se quer questionar é a forma como é feito esse intercâmbio. O País mantém algumas centenas de estudantes de pós-graduação e pesquisa no exterior. Em 1986, o CNPq possuía 845 bolsistas. Nesse mesmo ano, a CAPES tinha 765 (8). Além dessas duas entidades, que são as principais, existem várias organizações que concedem bolsas, como a Fundação Fulbright, o LASPAU, a OPAS, a Fundação Kellog, a FAPESP, Ministérios e órgãos públicos federais e estaduais etc. Acrescente-se as pessoas que vão para o exterior com recursos próprios ou com ônus parcial.

A rigor, não se trata de um volume elevado ante as necessidades do país. Poder-se-ia até mesmo concluir que é baixo e que, em termos de cooperação internacional, o Brasil terá de investir nos próximos anos bem mais do que está investindo. O que nos parece oportuno criticar na política brasileira de pós-graduação no exterior é o fato de nem sempre ser conduzida em consonância com as reais necessidades das instituições universitárias e de pesquisa ou às condições sócio-culturais e ecológicas do país.

Assim, o professor, o cientista ou o futuro pesquisador, depois de passar três, quatro ou cinco anos, estudando no exterior, ao voltar à sua instituição, ao seu departamento,

(8) Dados colhidos nos próprios órgaõs.

começa a viver uma situação de conflito. Esse conflito, em alguns casos pode ser explicado sobretudo pela falta de condições de trabalho, pela carência da infraestrutura técnico-científica existente em seu departamento. Em outros casos, e isto é bastante comum, o conflito decorre da inadequação entre o aprendido e as exigências do meio. Quase sempre os dois fatores estão presentes num mesmo caso.

Na prática, esse conflito manifestar-se-á no ensino contribuindo para o aumento da defasagem entre a universidade e o seu meio. O bom exemplo de cooperação internacional adotado pela Universidade de São Paulo, no começo de suas atividades em 1934 merece ser lembrado. Trouxe inúmeros professores da Europa, alguns dos quais haveriam de permanecer vários anos no Brasil. Esses professores, aos poucos foram estudando e entendendo a realidade brasileira, podendo assim ministrar um ensino e dar início a algumas atividades de pesquisa adaptadas às necessidades do país. O depoimento de um desses professores - Pierre Deffontaines, é bastante ilustrativo :

> *"Meu ensino de geografia na Universidade de São Paulo teve dois objetivos: 1) Formar professores que pudessem, nos ginásios e liceus, ensinar a geografia, ciência que se renovou completamente nos últimos anos, e que, de enumerativa que era antes, transformou-se em explicativa e verdadeiramente científica. O Brasil tem, neste domínio geográfico, um atraso considerável, que é necessário tratar de recuperar. Isto é muito importante porque o conhecimento melhor do Brasil coloca muitos problemas geográficos. Este é o segundo objetivo que eu busquei em meus cursos. Participar de um melhor conhecimento geográfico do Brasil. Para isto, eu pedia que todos os estudantes preparassem no fim do ano, um trabalho de geografia regional, que os obrigava a fazer*

observações por eles mesmos, sob a colaboração do professor. Produzi, assim, 14 trabalhos, dos quais alguns são excelentes, e que espero publicar, parte em São Paulo, parte na França. Tenho especialmente uma monografia sobre 'a vida pastoral e a criação de gado no Triângulo Mineiro', que interessa especialmente a Minas"(9).

Como se pode observar, esse tipo de cooperação tem inúmeras vantagens. É duradoura, criativa e, o que mais importa, contribui para a formação de massa crítica dentro da realidade sócio-econômica do país. Foi tal procedimento que permitiu à Universidade de São Paulo, formar toda uma geração de professores e pesquisadores das melhores que o Brasil já teve.

No entanto, essa forma de cooperação internacional praticamente não existe mais. Predomina hoje a política de concessão de bolsas de doutorado e, em casos específicos, de mestrado, além de auxílios destinados a estágios de curta duração, participação em congressos e reuniões de educação e ciência, ou para financiar a vinda de professores e consultores estrangeiros. Um dos principais vieses dessa cooperação, é a excessiva concentração em alguns países. Do total de bolsistas do CNPq e da CAPES (1610) que se encontram no exterior, 38 % estão nos Estados Unidos, 22 % na França e 22 % na Grã-Bretanha. A distribuição por países[10] revela distorções. Como o

(9) Carta de Pierre Deffontaines ao Ministro G.Capanema(11. 12.1934). In: Schartzman, S. e col. Tempos de Capanema, ob.cit. p. 325.

(10) Em 1986. os bolsistas do CNPq e da CAPES, estavam assim distribuídos: Estados Unidos(614), Grã-Bretanha(356),França(353), Alemanha(64), Canadá(53), Espanha(37),Itália(27), Belgica(19), Suiça(11),Venezuela(10),Portugal(9) Holanda(9), Japão(9), México(8), Suécia(7), Austrália(5), Dinamarca(5), Austria(5),Argentina(2),Israel(2),Hungria(2),Egito(1), Noruega(1) e URSS(1).

Brasil é um país essencialmente tropical, essa cooperação poderia ser mais diversificada de modo a ampliar o intercâmbio com países de ecologia semelhante. A cooperação, por exemplo entre o Brasil e Israel é praticamente inexistente. O mesmo sucede com as nações latino-americanas que só agora começam a receber uma atenção maior apesar de vários deles serem nossos vizinhos, com problemas equivalentes aos nossos. Mesmo com alguns países que possuem elevada competência científica e tecnológica - como Japão e Alemanha, os esforços mútuos de cooperação são ainda bastante incipientes.

Muito dos impasse de desenvolvimento regional que o Brasil enfrenta poderia estar recebendo, através das universidades, sobretudo as federais, uma contribuição importante de cientistas e tecnólogos de outros países. Quando se fala em transferência de tecnologia, vê-se logo que a rigor, transferência de tecnologia é transferência de cérebros. As únicas precauções a serem tomadas dizem respeito a escolha de cientistas e tecnólogos no exterior. Essa escolha deverá ser feita pelas universidades brasileiras e não como aconteceu com o Acordo do MEC-USAID, cujos consultores eram indicados pela USAID que vinham ao Brasil, passavam algumas semanas, dialogavam com especialistas brasileiros que os ajudavam a fazer o relatório final, depois iam embora deixando um documento cheio de sugestões e um bom dinheiro pago com os empréstimos contraídos pelo Brasil. Apesar de ser um acordo criticado por expressivos segmentos da comunidade científica brasileira, havia reitores que o defendiam, dizendo que o acordo " foi o único, ou talvez um dos poucos que foi executado e deu excelentes resultados "(10a)

(10a) Depoimento do Presidente do CRUB na CPI do Ensino Superior. Câmara dos Deputados, 18.4.1968.

Essa ausência de espírito crítico para discernir entre o que é bom e o que não é, assume no caso das universidades mais novas que, por sinal, são as que estão situadas no interior do país, em regiões carentes, proporções bem maiores. São universidades jovens que surgiram e se expandiram muito mais para atenderem a demanda de técnicos de nível superior, que é uma característica muito comum nas sociedades dependentes. Por isso mesmo são instituições reflexas e acríticas ficando mais vulneráveis às influências externas. É preciso ter consciência e também coragem em admitir que fazer uma universidade é uma tarefa extremamente difícil. O processo é cultural. Por isso mesmo é lento e nem sempre admite o que os economistas costumam chamar de "queimar etapas". Todas as etapas do processo de instauração de uma universidade terão de ser penosamente construídas, o que representa um dos mais sérios obstáculos para as universidades regionais. Estão sujeitas a todo tipo de influências. Externas e internas. A começar pelo Ministério da Educação e Cultura, agora só Ministério da Educação, como se fosse possível fazer educação sem cultura. As influências do MEC são consideráveis sobretudo nas universidades mais novas, onde a tão falada idéia de autonomia universitária não passa de um exercício meramente formal.

A prática desse autoritarismo é um pouco perversa. Enquanto a nível federal o Ministério da Educação sujeita-se a todo tipo de submissão passiva à Secretaria de Planejamento da Presidência (SEPLAN) - veja-se o artigo de Ronald Braga(11) - em outro plano, o do âmbito das relações com as uni

(11) Braga, Ronald. O MEC e o poder. Brasília, Rev. Educação Brasileira nº 13, 1984.

versidades, principalmente as regionais, emprega todo tipo de autoritarismo, como que para compensar sua omissão e condição periférica na luta por um orçamento de educação mais justo.

Uma das formas de manifestação desse autoritarismo, diz respeito às chamadas prioridades que são estabelecidas pelo Ministério da Educação e outras agências que apoiam projetos universitários, como o CNPq, a Finep e o Fipec. Acrescentem-se os mecanismos de apoio existentes em outros ministérios que possuem programas de apoio à educação, ciência e tecnologia. Em suma, as fontes são muitas, sendo a maior parte , proveniente do governo. As prioridades fixadas por esses órgãos nem sempre são convergentes, chegando em alguns casos, a ser conflitantes. É muito frequente a existência de atritos e divergências entre os ministérios e órgãos do governo federal, provocando nas instituições de ensino e pesquisa, um clima de incerteza e de interrogação. Por causa disso, a burocracia da universidade, quase sempre, assume uma postura imediatista e mesmo "fisiológica", gerando uma demanda de acordo com as prioridades.

A não existência de um mínimo de unidade de propósitos nas políticas do governo, pode ter em consequência, uma busca irreal por recursos. Em não poucos casos, a universidade, para se beneficiar de um determinado programa, acaba por abrir mão de sua autonomia e por conseguinte, de sua própria identidade. O resultado dessa situação é que projetos que são executados sem a indispensável firmeza e seriedade, artificializam-se com facilidade. Acresce que essas prioridades nem sempre coincidem com as necessidades regionais. Nesse caso , a concessão de financiamento para a execução de um determinado projeto, pode ter um efeito negativo, se deslocar as atenções de um grupo de pesquisa para tarefas nas quais ele não se sente capaz, ou que pouco contribuem para o desenvolvi

mento regional. Com efeito, ninguém consegue fazer pesquisa de qualidade fora de sua área de competência.

Com relação às influências externas, é muito comum entre algumas agências que oferecem oportunidades de treinamento no exterior (Comissão Fulbright, Fundação Rockefeller...) o estabelecimento de prioridades que nem sempre atendem às necessidades do país, como uma delas que oferece bolsas de mestrado e doutorado em estudos norte-americanos destinados a professores e pesquisadores brasileiros. É interessante observar e registrar que essas agências tem uma forte atuação em ciências humanas que, como se sabe, são fundamentais para o estabelecimento dos fins da educação.

Exposta a esse quadro de problemas e contradições, a universidade não consegue penetrar a fundo na realidade regional, restringindo sua atuação a um ensino repetitivo. Como os conhecimentos que utiliza nessa função são concebidos em outras realidades, a universidade acaba por se transformar em agência que prepara recursos humanos para uma realidade diferente da sua. Já é tradição no Brasil a evasão de recursos humanos de boa qualidade que deixam suas regiões de origem em busca de situações mais atraentes nos grandes centros urbanos. Como diz Celso Furtado,

> *"Nesse contexto a atividade intelectual tende a transformar-se em vetor privilegiado do processo de modernização que realimenta a dependência. Ou assume o papel de negatividade dialética desse processo sob a forma de ideologia passadista alimentando-se de valores arcaicos que idealiza. Assim, o intelectual da sociedade dependente é, com freqüência, o homem que se apaixona pelo que acaba de surgir na vanguarda do conhecimen*

to das culturas dominantes ou, em casos mais nossos, é o defensor acrítico de uma visão idealizada do passado"(12)

O diagnóstico de Furtado se aplica, via de regra, às universidades regionais que são as que mais sofrem os efeitos perversos de ser o Brasil um país dependente, porque geralmente são instituições que não possuem autonomia crítica.

Há hoje entre os estudiosos consenso de que a educação, sozinha, não poderá resolver todos os problemas e, não admitir essa tese seria uma visão ingênua do poder da educação , ao lado de um desconhecimento das variáveis que interferem no progresso social e econômico. Os problemas de um país como o Brasil são múltiplos e requerem ações conjuntas e integradas que devem se nortear por uma filosofia de totalidade dialética. Ações isoladas correrão sempre o risco de se inviabilizarem política e economicamente. Por isso, a afirmação de que o principal problema de um país é o de educação, ou de saúde, ou agrícola, representa um tipo de raciocínio que é um corte acrítico num conjunto interdependente. Significa abordar a realidade socio-econômica e cultural de forma parcializada e dicotomizada.

Todavia, quando nos detemos sobre o quadro global das questões e desafios existentes nas diversas regiões brasileiras, despontam logo aos olhos do observador um panorama repleto de contrastes e desigualdades sociais entre os diversos segmentos da população: acentuadas deficiências culturais e educacionais, péssimas condições de saúde e saneamento, ausência de um mínimo de dignidade na vida do trabalhador; e, ao lado disso, ou defronte e em confronto, a presença de camadas sociais privilegiadas do ponto de vista econômico - uma espécie de versão moderna da Casa Grande & Senzala.

---

(12) Furtado, Celso. Cultura e desenvolvimento em época de crise. Rio, Paz e Terra, 1984, p. 58.

Permeando esse quadro, assiste-se a presença de vários recursos naturais inexplorados ou explorados predatoriamente que poderiam estar sendo usados para resolver ou atenuar impasses sociais. Não há dúvida de que a universidade, nessas condições, teria um importante papel a cumprir.

O exame dos principais projetos de instauração da universidade em nosso país, que será objeto do próximo capítulo, mostra que uma boa parte das discussões sempre girou em torno de questões estruturais, departamento ou cátedras, faculdades ou institutos, sobretudo a partir do advento da Lei 5540/68. Em que pese, de um lado, a validade dessas discussões, de outro, levanta-se uma dúvida. Até que ponto essas discussões não impediram que se tocasse e se discutisse uma questão muito mais importante, que é o compromisso social da universidade ? Até que ponto essas discussões não têm contribuído para obliterar o cerne fundamental do problema que é o da universidade como uma instituição social ? Afinal, as melhores universidades têm estruturas diferentes. A essência do problema não está na estrutura, embora o Ministério da Educação, no início da década de 70, considerasse que a universidade que tivesse alterado sua estrutura para departamentos e implantado o regime de créditos e matrícula por disciplina já tivesse implantado a reforma universitária de 1968.

A rigor, a universidade deve possuir a estrutura que indicar suas necessidades, podendo ser ou não de departamentos. No entanto, foram várias as discussões que ocorreram em torno da estrutura, existindo até mesmo uma bibliografia razoável sobre o assunto. Debates e mais debates sobre o polêmico primeiro ciclo de estudos, sobre o número ideal de depar

tamentos que deveria ter a universidade, sobre o sistema de informações administrativas (SIA), regime de créditos, contabilidade acadêmica, modelos de planejamento universitário etc., foram realizados, muitos dos quais sob a égide do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB).

Sobre a inserção da universidade nos problemas sociais, quase nada se registrou nos últimos anos, em termos de iniciativas do governo e dentro de uma abordagem não extensionista como quer Dermeval Saviani(13). Com efeito, a consciência crítica das administrações universitárias brasileiras é ainda muito baixa. Tradicionalmente, os reitores foram sempre escolhidos entre pessoas que pudessem ter diálogo fácil com o Ministério da Educação e o governo em geral. Salvo raras exceções os reitores não têm sido ou não têm podido ser, a expressão legítima da consciência universitária, situação que colaborou e está colaborando para essa postura submissa e de inoperância social demonstrado por uma boa parte das universidades brasileiras. Ainda recentemente, em 1984, durante um seminário realizado em Recife para discutir o papel das universidades do Nordeste no desenvolvimento da região, alguns reitores presentes, felizmente não todos, foram de opinião que o papel das universidades é preparar recursos humanos para o desenvolvimento, eximindo-se de uma reflexão num horizonte mais amplo da responsabilidade social da universi

---

(13) Saviani, D. Ensino público e algumas falas sobre universidade. São Paulo, Cortez-Associados, 1984, p. 46 e segs.

dade[14].

Se de um lado se critica a ausência de uma universidade galvanizadora da comunidade, de forças sociais regionais explícitas ou encobertas, de outro, tem-se consciência que a discrepância entre o conhecimento disponível e o saber fazer regional representa um sério obstáculo para a regionalização da universidade. Num raciocínio simples, porém verdadeiro, o fato é que ninguém ensina o que não sabe. Esse argumento, aparentemente simples, pode ter implicações de substância. Por exemplo - sempre que uma universidade pretenda entrar numa nova área do conhecimento, o faz mediante a criação de um novo curso. Em outras palavras, criar curso tem sido o procedimento usual para a universidade iniciar suas atividades num novo setor. Essa prática não tem sido questionada. E se não tem sido questionada é porque a universidade, como regra, procura

---

(14) Trata-se do Seminário realizado em Recife, agosto de 1984, sob o patrocínio das Organizaçoes Globo em seu Projeto Nordestinos - O Brasil em Busca de Soluções. O Seminário foi realizado para discutir o documento preparado pelas universidades do Nordeste. Este documento resultou de um trabalho em equipe de pesquisadores e cientistas que percorreram mais de 7.000 quilômetros no semi-árido nordestino. Após enumerar os vários problemas que a região enfrenta, o documento conclui que "a universidade tem um papel fundamental a desempenhar na conscientização e mobilização da sociedade civil em torno dos reais interesses da região. Sua posição apartidária lhe confere autoridade. Mas é preciso que ela abandone sua postura isolacionista confortável. É preciso que acabe com seu mimetismo cultural e se lance de fato, no seu ensino, na sua pesquisa e na sua extensão, em busca do "universal pela regional". Durante o Seminário, alguns reitores questionaram essa função da universidade.

atender a demanda social da elite e fazer da função ensino o centro de suas atividades. Já vimos antes que essa prática é perpetuadora da dependência, porque ela se faz em cima de uma pedagogia da repetição. O predomínio da política de somente preparar profissionais sem a concomitante atividade de pesquisa num embricamento lógico e sinérgico, não concorre para o rompimento do círculo vicioso que se assenta no binômio dependência-imitação. Assim, na ausência de conhecimentos sobre a região onde se acha inserida, a universidade, ou planeja um ensino desvinculado da realidade ou ensina o que não sabe. Em ambas as situações configura-se uma psico-pedagogia passiva.

Nessas instituições, a prática da imitação tem sido uma constante. Sem dúvida, uma herança do tipo de ensino que nos legou D. João VI. Como a demanda por educação superior continua grande, sobretudo nos segmentos populacionais de nível sócio-econômico médio, por motivos óbvios de " aspiração ascencional " para usar a expressão de Dias Sobrinho(15), a expansão de vagas e de cursos representa a resposta do reitor às pressões da sociedade por mais vagas. Trata-se de um comportamento ilusório que nada acrescenta. O resultado é o inchamento da universidade e a consequente multiplicação do insignificante no plano pedagógico-social; no plano administrativo, cresce a burocracia, deteriora-se o orçamento e os meios acabam se transformando em fins, porquanto, o reitor e os órgãos de assessoria direta passam a maior parte do tempo

---

(15) Dias Sobrinho, José. Universidade e classes médias. Revista Educação e Sociedade, nº 4, set. 1979, p. 112.

discutindo com o Ministério da Educação como conseguir dinheiro para fechar a folha de pagamentos ou para pagar as despesas de custeio mais imediatas. É importante que se registre que a deterioração do orçamento das instituições públicas federais não decorre somente dessa expansão desordenada. Ele tem uma de suas principais causas na condição político-econômica periférica em que se encontra toda a educação brasileira. Todavia, em muitos casos ele é agravado por gestões que não entendem ou não querem entender a administração universitária como um ato pedagógico(16). Ou ainda, procurando ampliar esse raciocínio, não veem a administração universitária no âmbito de uma pedagogia social mais abrangente.

O problema do orçamento das universidades públicas federais representa um entrave de tal magnitude que o diálogo entre os reitores e o MEC, nos últimos anos, tem sido quase que exclusivamente, em torno dessa questão. A gravidade chegou a tal ponto que, tanto no Ministério quanto nas universidades, são os setores que se ocupam do orçamento os que tem maior poder. Nesse contexto, os colegiados de ensino e pesquisa são, via de regra, inexpressivos. A situação em que se encontra hoje a maior parte das universidades brasileiras(17) tem uma história que ainda não foi escrita. E nem é fácil es

---

(16) Vide o artigo "A Administração universitária como ato pedagógico" de A. M. Rezende e outros. Revista Ed. Brasileira. CRUB, nº 2, 1978.

(17) Em 30/04/85, o Conselho de Reitores enviou ofício ao Ministro da Educação, Sen. Marco Maciel, expondo a situação financeira das universidades federais, mostrando entre outras coisas que a dotação orçamentária de 1985 representa apenas 16,1% da dotação de 1981.

crevê-la. De modo geral, surgiram pela reunião ou federalização de escolas isoladas, incorporando na origem inúmeros problemas. Com o tempo foram assumindo compromissos além de suas possibilidades. Muitos hospitais universitários ou colégios agrícolas que pertencem hoje as universidades são exemplos dessas incorporações onerosas e inadequadas. Também o comprometimento de obras suntuosas, sem previsão orçamentária adequada, serviu para minar ainda mais o orçamento. Na década de 70 vamos assistir a construção dos chamados " campi universitários ", com dinheiro tomado emprestado ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como se fosse possível fazer reforma universitária construindo prédios. Não teria sido melhor ter investido todo esse dinheiro no ensino e na pesquisa do que construir novas cidades universitárias ? Em síntese, inúmeros problemas foram se acumulando com o passar dos anos e hoje, enfrentar o desafio de transformar essas universidades em forças sociais atuantes, constitui missão das mais complexas. A pergunta que se pode fazer aqui é a seguinte : como regionalizar a universidade se, muitas vezes, ou ela não tem dinheiro, ou ainda, se não entende que é importante custear a gasolina para que alguns pesquisadores possam ir ao campo coletar material de pesquisa ?

Além dos problemas até aqui apontados que dificultam uma efetiva participação das universidades no desenvolvimento regional, um outro, a da concentração de competência, assume características das mais importantes na perspectiva do presente estudo. Com a regulamentação da pós-graduaçao após a reforma universitária em 1968, instituindo o mestrado e o doutorado e a aprovação do I Plano Nacional de Pós-Graduação,

em meados da década de 1970, a pós-graduação no Brasil conhecerá uma expansão sem precedente. De uns poucos cursos existentes no final da década de 1960, pouco mais de 10 anos depois o país já contava com mais de 1.000 programas de mestrado e doutorado(18). Essa rápida expansão haveria de apresentar efeitos positivos e negativos. Se por um lado o país passou a ter uma admirável rede de programas, sendo alguns de boa qualidade, por outro, essa expansão foi conduzida sem considerar critérios sociais e de potencialidade sócio-econômica do país como um todo, gerando a concentração de cursos em algumas regiões, em detrimento de outras. Assim, dos 1.025 programas existentes em 1984, configurava-se a seguinte distribuição geográfica : 765 no Sudeste, 112 no Nordeste, 106 no Sul, 32 no Centro-Oeste e 10 na região Norte. A concentração de cursos de pós-graduação redunda numa concentração de pesquisadores e, por conseguinte, de competência.

Como conseqüência tem-se que as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste possuem uma quantidade de pesquisadores bastante aquém de suas necessidades(19). Em contraparti da, verifica-se no eixo São Paulo-Rio, pesquisadores pós-graduados sem emprego. Poder-se-ia perguntar porque eles não migram para as regiões carentes ? A resposta nem sempre é fácil. Vários fatores concorrem para esse desperdício. Um deles é a resistência do pesquisador, que nem sempre está dis

---

(18) Relatório da CAPES, 1984.

(19) Dos 12.058 pesquisadores cadastrados pelo CNPq em 1981, 8.101 estavam no Sudeste, 1.826 no Nordeste, 1.684 no Sul, 301 na região Norte e 146 no Centro-Oeste.

posto a se deslocar para regiões distantes e sem tradição cultural; um outro diz respeito às resistências locais para contratar pessoas de fora (é prática comum abrir concursos e só anunciar em jornais da cidade); depois, concorre a inexistência de condições mínimas requeridas para o trabalho acadêmico; por último há ainda a ausência de autonomia da universidade para contratar pessoal. Se surgir uma oportunidade para uma universidade federal atrair um prêmio Nobel de medicina ou física, não poderá fazê-lo ante as proibições existentes. Quando alguns desses obstáculos são vencidos, como o caso do INPA-CNPq em Manaus, viabiliza-se a formação de importantes grupos de pesquisa para a região.

Estudos Sobre Regionalização

A rigor não existe uma bibliografia específica sobre a regionalização e interiorização da universidade brasileira, como não existe também especialistas " stricto sensu " sobre universidade da mesma forma que existe sobre supervisão escolar, currículos, administração do ensino etc. Embora o problema da universidade seja da área da educação, os escritos a respeito tem origem nas mais diferentes áreas de conhecimento, pelo fato mesmo da universidade abranger todo o conhecimento humano. Por tradição, os melhores estudos sobre universidade tem sido feitos fora das faculdades de educação. A bibliografia existente aparece preferentemente sob a forma de artigos publicados em revistas universitárias, boa parte das quais inspiradas nos resultados da implantação da reforma universitária de 1968. O tema da regionalização quase não aparece. Em certo sentido, esta situação é reflexo da exis

tência de vários brasis e dos nossos históricos desequilíbrios regionais. A bibliografia disponível é produzida por professores e pesquisadores que, de modo geral, pertencem às universidades mais antigas localizadas no Centro-Sul do país, refletindo por isso mesmo, as preocupações reinantes nos contextos onde se acham inseridas.

No âmbito do governo existem inúmeros trabalhos produzidos pela burocracia da educação e do planejamento. Muitos, em sua origem, foram conferências feitas em congressos, seminários etc.; alguns, são estudos mais detalhados sobre pontos específicos da educação superior. A nível da burocracia de governo, esses trabalhos, em sua maior parte são originários do Ministério da Educação, sobretudo o Conselho Federal de Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), a Secretaria da Educação Superior (SESu) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP); da Secretaria de Planejamento da Presidência da República (IPEA e CNRH) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (CNPq e FINEP); do Ministério do Interior (Projeto Rondon).

Menciona-se, ainda, a literatura produzida no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ao longo de seus vinte anos de existência tem feito reuniões periódicas entre os reitores para debater os mais diversos assuntos concernentes à vida das universidades. Uma parte dessa literatura encontra-se publicada em sua Revista Educação Brasileira e na série Estudos e Debates; outra parte encontra-se em seus arquivos. Assim, com base nessas considerações preliminares, procurar-se-á fazer uma revisão da literatura,

dos estudos disponíveis que mais se aproximam do tema geral do presente trabalho.

Com a finalidade exclusiva de " didatizar " essa revisão, alguns critérios serão seguidos, embora flexíveis. O primeiro deles refere-se à produção de trabalhos oriundos das faculdades de educação que só recentemente começam a se preocupar com o problema universitário; o segundo, incluirá os estudos feitos na universidade, porém fora das faculdades de educação; e o terceiro, diz respeito à literatura surgida no âmbito do governo. Por último, os trabalhos que não se enquadrarem em nenhum dos critérios mencionados, mas que são do interesse deste estudo, serão igualmente comentados.

Em assim sendo, no âmbito das faculdades de educação, comecemos por Dermeval Saviani. No seu livro Ensino Público e Algumas Falas sobre Universidade, aparecem alguns artigos de real interesse. Em um deles - A Universidade e o Ensino, ao penetrar na difícil e complexa polêmica da finalidade do curso de pedagogia, acredita que se as faculdades de educação conseguiram formar profissionais com sólida formação teórica desenvolvida a partir e em funçaõ das ações educativas nas condições brasileiras, estarão contribuindo para o desenvolvimento nacional e regional(20). Em outro texto, incluído nesse mesmo livro - Extensão Universitária : uma abordagem não extensionista, Saviani advoga a socialização dos conhecimentos universitários para elevar o nível cultural da sociedade. Critica o chamado padrão internacional que algu-

---

(20) Saviani, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. ob. cit., p. 45. (grifos nossos)

mas universidades querem adotar, em detrimento de um combate mais direto aos problemas da realidade onde se acha inserida, bem como o caráter esporádico que caracteriza a atuação do Projeto Rondon, que impede a inserção cultural dos jovens em determinado contexto(21). Por último, no artigo A Política de Pós-Graduação no Contexto da Política Educacional, volta a insistir na crítica aos modelos estrangeiros e à neutralidade científica, dizendo que a ciência só

> *" é internacional (universal) pelo método e não, propriamente, pelo objeto. Com efeito, o argumento relativo aos padrões internacionais serve, com frequência, para desviar a atenção de temas nacionais relevantes e urgentes, canalizando, em consequencia, energias preciosas para a investigação de temas internacionais , classificados como interesse científico per se "(22)(grifos do autor)*

Numa abordagem mais fenomenológica, a tese de Livre-Docência de Antônio Muniz de Rezende - Educação e Ser-no-Mundo : um projeto de fenomenologia da educação, apresenta colocações das mais oportunas. Diz que as situações existenciais variam no interior de uma determinada cultura (cultura brasileira, cultura americana ...),podendo-se falar, pois em sub-culturas(nordestina, sulista, mineira...).Assim, argumenta, pode-se "formular a hipótese de que uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro esteja relacionada com o não atendimento das diferenças regionais,enquanto afetando

---

(21) Saviani, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. ob.cit. p. 49 e segs.

(22) idem, ibidem, p. 73

o sentido posto em circulação pelas sub-culturas"(23). A partir desta colocação, a educação passa a ser vista como a aprendizagem de uma cultura ou sub-cultura. Porém, Rezende adverte:

> *"É claro que a regionalização da educação como aprendizagem da cultura não poderia conceber-se como negadora da estrutura simbólica de toda cultura que, como tal, permanece aberta ao mundo e não apenas a meu mundo. O ponto de vista em que nos colocamos não é uma negação do mundo, mas uma porta de acesso a ele, como horizonte de todos os horizontes. Regionalizar não é negar o sentido, mas pô-lo em circulação a partir de um ponto de vista"(24)(grifos do autor).*

Com efeito, saliente-se, regionalizar a universidade não significa torná-la impermeável às influências de fora, o que seria impossível numa civilização tão planetária como a que estamos vivendo hoje. Significa antes uma postura acadêmica não convencional, uma atitude de coerência e até de respeito à comunidade que sustenta e espera resultados da universidade. Num país subdesenvolvido como o Brasil, seria uma contradição não reservar à universidade um papel de sujeito das transformações sociais e econômicas reclamadas pela sociedade brasileira em todos os seus segmentos. E só conseguirá fazê-lo, se se desvencilhar dos valores que a tornam elitista e distante do povo. Ou ainda, numa postura fenomenológica, colocar entre parênteses seus preconceitos, seus segredos e suas verdades, deixando-se envolver pela realidade

---

(23) Rezende, Antonio Muniz de. Educação e ser-no-mundo - um projeto de fenomenologia da educação. Campinas, Unicamp, 1978. Tese de Livre-Docência. p.96

(24) Idem, ibidem, p. 97

circundante , olhando-a inclusive do ponto de vista de uma ecologia humana (equilíbrio entre os fatores bióticos, abióticos e sócio-culturais).

Como crítica política, registrem-se os trabalhos de Tragtenberg. O seu livro Educação, Política e Sindicalismo que reúne artigos publicados em revistas e jornais, faz uma crítica radical à ausência de sensibilidade social da universidade e de seus pesquisadores. No artigo Pós-Graduação, Bode Expiatório, insiste em que o elitismo de nossa educação precisa ser combatido em suas causas e não nas consequências, dizendo que,

> *"o estreitamento da faixa de pós-graduação a alguns centros de excelência, vistos da ótica do poder, além de ferir os direitos básicos do cidadão em continuar seus estudos, corre o risco de transformar tais centros de excelência em centros de preferência. Em outros termos, manter a hegemonia de centros de pos-graduaçao na regiao Centro-Sul em detrimento do Norte e Nordeste, acentuando ainda mais as disparidades regionais"(25) (grifos do autor)*

Em outro artigo incluído nesse livro - A Delinquência Acadêmica, afirma Tragtenberg que "a não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de 'delinquência acadêmica' ou da 'traição do intelectual'[(26)]". Como se pode observar, trata-se de uma crítica radical, embora procedente. Todavia, é preciso dizer que a alienação da universidade brasileira tem causas que remontam à sua própria origem e formação que se vinculam de ou-

---

(25) Tragtenberg, Maurício. Educação, política e sindicalismo. S.Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984. p. 82

(26) Idem, ibidem, p. 14

tro lado com a história dependente da formação histórica brasileira.

Numa tentativa de abordagem específica sobre o tema da regionalização, o trabalho de Raulino Tramontin - Regionalização e Planejamento do Ensino Superior talvez seja o único no gênero. Trata-se de uma tentativa válida de encontrar um modelo de operacionalização dos distritos geo-educacionais. Como se sabe, a criação dos distritos geo-educacionais chegou a ser um projeto prioritário do Ministério da Educação, no período 1972-74. Foram criados ao todo 41 distritos. Como diz o autor, a fixação desses distritos representou o primeiro esforço de estabelecimento de uma moldura, numa dimensão espacial, para o planejamento da educação superior. Contudo, o projeto não definiu os instrumentos de sua utilização " como áreas de referência espacial para planejar o ensino superior "(27). Assim, o estudo de Tramontin se propôs a cobrir essa lacuna. Por isso, denominará seu trabalho como uma dissertação-projeto. Dentro do raciocínio que norteou a criação dos distritos geo-educacionais, o modelo proposto por Tramontin, considerando " a dimensão espacial inspirada nas teorias e modelos de regionalização e a própria divisão distrital institucionalizada " representa, não se pode negar, uma contribuição ao planejamento da educação quantitativa e qualitativa do sistema universitário e a necessidade de analisar seu comportamento em função da realidade regional exijam estudos e pesquisas mais elaboradas e um constante repensar de métodos

---

(27) Tramontin, Raulino. Regionalização e planejamento do ensino superior. Brasília, CNRH, 1975, tese de mestrado, pl

e estratégias "(28).

Como se pode observar, o trabalho de Raulino Tramontin não teve a preocupação de examinar o conteúdo da educação cotejado com as necessidades regionais, que constitui um dos objetivos do presente estudo. Além disso, os critérios utilizados na fixação dos distritos geo-educacionais são discutíveis. Na medida em que se adotou o critério populacional, seu valor fica mais restrito ao ensino, deixando de lado a pesquisa, como se essa não fosse também um dos objetivos da universidade. Alguns exemplos mostram isso. Por época do estabelecimento dos referidos distritos, Mato Grosso não havia ainda sido dividido. Foi fixado um distrito para todo o Estado, sendo que a esse tempo, Mato Grosso já possuia vários pólos de desenvolvimento, em franca expansão, separados por longas distâncias. Mesmo examinando a questão só da ótica do ensino, a referida unidade da federação já deveria ser objeto não de um, mas de alguns distritos geo-educacionais. O mesmo raciocínio se aplica aos Estados do Amazonas, Pará, Goiás...

De outro lado, se se examina o problema sob o ângulo da pesquisa, verifica-se que o critério de concentração populacional e de " magnitude educacional " não se aplica, porquanto outros fatores teriam de ser obrigatoriamente considerados, tais como o potencial agrícola, recursos naturais etc. Assim, a divisão do país em distritos geo-educacionais, da forma como se apresenta, passa a ter mais validade para o ensino de 1º grau. O próprio autor reconhece esse problema ao

---

(28) Tramontin, Raulino. Regionalização e planejamento do ensino superior, Brasília, CNRH, 1975, tese de mestrado, p4

dizer na conclusão do seu trabalho que " ao longo do tempo o atual traçado dos quarenta e um distritos poderá sofrer alterações seja pela subdivisão de alguns deles, seja por uma demarcação mais coerente com os objetivos e necessidades do sistema universitário, considerando as características da realidade regional "(29). Certamente que uma análise mais abrangente do papel da universidade no Brasil, levará a adoção de mais alguns critérios na fixação desses distritos.

Um outro autor que aborda o problema da regionalização da universidade é George Fréderic Mirault Pinto ao estudar a questão da exagerada centralização do Estado brasileiro, as necessidades do sistema universitário em seu conjunto e o papel do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Procedeu a um levantamento de todas as reuniões plenárias desse colegiado de Reitores, desde a sua fundação, para verificar a incidência do tema regionalização no conteúdo dessas reuniões. Afirma que a importância que o Conselho de Reitores tem dado à regionalização da universidade, poderá ser uma alternativa válida para " a universidade se defender das teias e entraves colocados pela administração central e que lhe limitam o raio de ação "(30). Continua dizendo que a " inserção obrigatória da universidade no desenvolvimento regional acentua, como já dissemos, um federalismo acadêmico, mais que

---

(29) Tramontin, Raulino. Regionalização e planejamento do ensino superior. ob. cit., p. 258.

(30) Pinto, George Fréderic Mirault. Caracterização do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras como poder intermediário. Brasília, CRUB, 1982, p. 86.

mera fantasia, capaz de ser o germe de um sadio, desejado e constitucional federalismo político "(31). De fato, o Conselho de Reitores, depois de um início alienado começou, sobretudo a partir de meados da década de 70, a discutir e debater assuntos de maior relevância para o sistema universitário, inclusive fazendo encontros regionais de política científica e tecnológica. Mirault Pinto faz também uma crítica à SUDENE, pelo esquecimento em colocar as universidades regionais em seus planos diretores. " Essa constatação, diz ele, se bem que melancólica, é coerente com a política desenvolvida nos últimos anos, de afastar a universidade das discussões dos grandes problemas nacionais "(32). Não só no Nordeste acontece isso, mas, via de regra, com a maioria dos planos de desenvolvimento regional do país, que, de modo geral, não costumam incluir a participação das universidades, nem a pesquisa científica, para a superação do atraso econômico e social.

São vários os trabalhos feitos - dissertações, teses, artigos, que reclamam por uma maior adequação da universidade ao seu meio. Nas discussões e debates sobre a universidade brasileira, procura-se criticar com freqüência a importação de modelos estrangeiros, a inadequação social da educação universitária, o excesso de postura acadêmica etc... Todavia, só se consegue reverter esse quadro combatendo suas causas e não os seus efeitos. Vamos a um exemplo. Um traba-

---

(31) Pinto, George Fréderic Mirault. Caracterização do Conselho de Reitores das universidades brasileiras como poder intermediário. ob. cit., p. 86.

(32) Idem, ibidem, p. 83.

lho de mestrado sobre os campos avançados do Projeto Rondon como alternativa para o desenvolvimento de comunidades interioranas do Norte e Nordeste Ocidental do Brasil, comete esse equívoco. Em certo trecho do seu estudo diz a autora que a universidade brasileira precisa perder o caráter de reprodutora de conhecimento. Precisa assumir o desenvolvimento da comunidade, formar líderes para as mudanças sociais, inserir o homem do interior brasileiro, " no contexto sócio-educacional econômico-político-cultural-científico-tecnológico " e fazê-lo desfrutar " dos bens de serviço a que tem direito "(33). Trata-se de um interessante estudo realizado nos campos avançados de Boa Vista, Altamira, Picos e Benjamin Constant. Como se pode observar por essa colocação, a universidade é percebida como sendo capaz de desempenhar múltiplas e contraditórias funções. De um lado se reclama que ela é repetidora de conhecimentos e, de outro, quer que ela assuma o desenvolvimento da comunidade, função evidentemente que não lhe pertence. Em outra parte do estudo, diz que o pluralismo étnico-cultural-ecológico das comunidades interioranas requer a regionalização dos programas(34), o que é uma colocação das mais válidas. Todavia, critica o treinamento dos universitários que vão atuar nesses campos porquanto o treinamento que recebem não condiz com a realidade do meio onde vão atuar. A rigor, se não se conhece esse meio, se não há informações produzidas so

---

(33) Ferreira, Maria da Conceição. Campus avançado - alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional de comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste ocidental do Brasil. Curitiba, UFPR, dissertação de mestrado, 1982, p. 107-108.

(34) Idem, ibidem, p. 108.

bre sua ecologia e seus habitantes, também não se pode efetuar um treinamento nesse sentido, ou seja, não há nenhuma sugestão ou recomendação para um maior envolvimento em atividade de pesquisa e elaboração de conhecimentos sobre a região.

Sobre o Projeto Rondon, há um outro estudo que procura assumir uma posição mais crítica(35). Sua autora, após entrevistar dirigentes dos campos, coordenadores do projeto na universidade, estudantes, dirigentes federais, constatou entre os que administram o projeto nos vários níveis hierárquicos - federal e estadual, opinião bastante favorável sobre os efeitos positivos das atividades do Rondon na regionalização da universidade, inclusive no que se refere a conteúdos curriculares. Todavia, a opinião dos estudantes entrevistados difere da dos dirigentes no sentido de que para eles, a influência do projeto sobre a vida universitária é praticamente nula(36). Entre as conclusões de seu estudo, a autora irá dizer que o Projeto Rondon :

> *"envolve de maneira pouco significativa a universidade como um todo. A repercussão das experiências do Rondon na universidade não são conscientizadas pela maioria do corpo docente e discente. Tudo indica que a universidade tem pouco interesse, ou muitas dificuldades em assumir a formação prática do universitário segundo o modelo próprio do Rondon. Em decorrência disso, o Rondon coexiste paralelamente à universidade, a*

---

(35) Silveira, Nádia D. Ruiz. Relação universidade-sociedade: O Projeto Rondon. São Paulo, PUC-SP, dissertação de mestrado, 1983.

(36) Idem, ibidem, p. 116 e segs.

pesar de ambas as instituições trabalharem com a mesma clientela" (37).

Em que pesem as causas desse relacionamento aparente e distante entre a universidade e os campos avançados do Projeto Rondon, inclusive as razões que decorrem da " ligação tão íntima do Rondon com a Política de Desenvolvimento e Soberania do Estado (...) " como quer a autora Nádia D. R. Silveira(38), parece plausível admitir que as raízes desse distanciamento estão também na origem e formação da universidade brasileira. Uma origem elitista, assinale-se. Mesmo nos períodos de maior plenitude democrática do país, a universidade foi sempre, entre nós, uma instituição fechada e distante das questões dos segmentos populacionais populares.

Com referência ainda ao Projeto Rondon, um trabalho mais recente de autoria de Fagundes sobre o compromisso social da universidade, examinado sob o ângulo da extensão universitária, apresenta algumas colocações oportunas sobre os equívocos dessa prática universitária tão enfatizada nos últimos anos pelas políticas educacionais do governo. Da forma em que ela foi orientada pelo Ministério da Educação, Conselho de Reitores e Projeto Rondon, " a presença da extensão no interior da universidade ", serviu " para contrabalançar o elitismo do ensino e da pesquisa ", representando assim " a testemunha mais evidente do caráter anti-social da universida

---

(37) Silveira, Nádia D. Ruiz. Relação universidade-sociedade. ob. cit., p. 142-3.

(38) Idem, ibidem, p. 147.

de e de suas contradições "(39). Esse autor defende a " circunstancialidade da extensão, ao invés de sua inerência, pois na medida em que a extensão apostar na sua própria superação - como a sua maior contribuição para deselitizar a universidade - ela abre caminho para que possamos pensar a universidade, cujos benefícios, oriundos de suas funções de ensino e pesquisa, não constituam mais o privilégio de poucos, mas sejam socializados e revertidos em proveito de toda a sociedade "(40) O estudo de Fagundes mostra de forma clara como a extensão foi utilizada para encobrir e diluir a função social da universidade. Agindo em nome da necessidade de aumentar a relevância social da universidade, em verdade, a extensão vem se prestando à manutenção de privilégios.

O Projeto Rondon teve o mérito, a par de suas distorções e ideologia sem respaldo na coletividade, de estimular o surgimento de inúmeros campos avançados nas regiões mais distantes e carentes, incentivando uma maior aproximação das universidades com localidades das mais recônditas da realidade brasileira. Procurou fazer aquilo que o Ministério da Educação nunca fez. E aqui surge uma pergunta difícil de responder - se o Projeto Rondon estivesse dentro do Ministério da Educação, seus resultados teriam sido diferentes, teria havido maior integração com as universidades ? Os campos avançados, situados em sua maioria em pontos críticos e estratégicos para o desenvolvimento do país, teriam tido melhor apro

---

(39) Fagundes, José. Universidade e compromisso social. Campinas, Unicamp, 1985. Tese de doutoramento, p. 152.

(40) Idem, ibidem, p. 154.

veitamento em termos de ensino e pesquisa ?

Existem outros estudos sobre o Projeto Rondon. Como de modo geral suas atividades são de prestação de serviços à comunidade, de caráter quase sempre assistencialista e com muito pouca atividade de pesquisa, os estudos disponíveis procuram examinar a adequação dessas atividades, a sua repercussão na universidade, entre os estudantes e na comunidade, as questões ideológicas presentes no Projeto etc. Não há um estudo, por exemplo, sobre o potencial dos campos na regionalização da universidade, na mudança progressiva de seus currículos, na possibilidade de virem eles a sediar grupos emergentes de pesquisa e, até mesmo, sobre a possibilidade da evolução de alguns, para verdadeiros centros universitários, com estrutura e pessoal próprio. É importante frisar que entre os vários entraves a uma ação mais efetiva do Projeto Rondon, destaca-se a ausência de conhecimentos sobre as comunidades e o meio onde atua, o que significa que as atividades de pesquisa são imprescindíveis aos planos de ação do governo, constatação que à primeira vista parece óbvia, mas que não tem sido devidamente considerada nos grandes projetos de desenvolvimento regional do país.

O caráter assistencialista do Projeto tem impedido o estabelecimento de relações interdependentes entre a universidade e a comunidade regional. Saviani, em oportuna argumentação, esclareceu o sentido unilateral da idéia assistencialista, ou seja, só se considera o que vai da universidade para a sociedade. O sentido inverso não é levado em conta. Assim, sem uma pedagogia de mão dupla, não será possível à universidade, inserir-se efetivamente em seu meio. Por isso a-

firma esse autor :

> *"Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas: e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade, que já está presente nas massas, de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para elevação geral do nível de vida desta sociedade"*(41)

Posição semelhante pode ser encontrada em Gurgel, no estudo que fez sobre a extensão universitária conduzida a nível oficial pelo Ministério da Educação e Cultura, através dos Crutacs (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária) e da Codae (Coordenação das Atividades de Extensão), do Departamento de Assuntos Universitários do MEC. Diz este autor que a extensão universitária não pode continuar a insistir na prática de levar conhecimentos a uma população, sem ao menos saber se está interessada. A extensão deve ser vista como um espaço possibilitador de estabelecimento de uma ligação com a classe trabalhadora, que permita um intercâmbio de conhecimentos, no qual a universidade aprenda a partir do saber popular e assessore a população no sentido de sua emancipação crítica(42).

O estudo e a reflexão sobre os problemas universitá

---

(41) Saviani, Dermeval. Ensino público e algumas falas sobre universidade. ob. cit., p. 55.

(42) Gurgel, R.M. Extensão universitária: comunicação ou domesticação. São Paulo, Cortez/UFC/AA, 1986, p. 176.

rios no âmbito das faculdades de educação, só recentemente começaram a adquirir maior impulso. Parte predominante dessa reflexão, vamos encontrá-la em outros setores da universidade e até fora dela. Assim, começamos por salientar a contribuição de Florestan Fernandes. Em um de seus trabalhos - A Unisidade no Brasil, percebe com bastante clareza o problema dos desequilíbrios regionais refletindo-se na educação superior :

> *"A sociedade brasileira não conseguiu imprimir ao desenvolvimento do ensino um mínimo de homogeneidade e de intensidade. As flutuações regionais e, principalmente os interesses de classes introduziram graves distorções na mobilização dos recursos educacionais ao nível do ensino superior. De um lado a concentração regional de riquezas condicionou uma ampla e perigosa concentração institucional dos recursos educacionais. Essa concentração é agravada pela migração de cérebros dentro do país, já que as regiões mais pobres não conseguem reter os profissionais de nível superior formados por meio de seus próprios recursos materiais e humanos. De outro, a concentração social de riqueza, de prestígio social e de poder condiciona o uso nacional dos recursos educacionais mobilizados pelo ensino superior"* (43)

A relação que Florestan Fernandes procura estabelecer entre concentração de riqueza e concentração de investimentos em educação superior, indica de forma clara o grau de elitização atingido por nossas instituições universitárias . Como no Brasil, a concentração de renda torna-se cada vez mais acentuada, não será exagero admitir que a distância que

---

(43) Fernandes, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução. São Paulo, Alfa-Omega, 1975, p. 44-45.

separa a universidade brasileira dos problemas e desafios que o país enfrenta, sobretudo aqueles relacionados com os estratos mais pobres da população, tende a agravar-se nos próximos anos. Se essa tendência se confirmar, a própria idéia de uma universidade brasileira, com a abrangência social que esse adjetivo supõe, estará sensivelmente prejudicada.

Nessa mesma linha de pensamento, mencione-se a posição de Celso Furtado, em seu polêmico livro Cultura e Desenvolvimento em Época de Crise. Após criticar a quase inexistência da atividade criadora nas escolas de ensino superior do Nordeste, acredita que " o futuro da região refletirá em boa medida a forma como se comportem suas universidades "(44). Este entendimento da função da universidade é importante porque lhe dá um papel prospectivo, ao contrário de muitos que querem vê-la e concebê-la como decorrente do processo de desenvolvimento econômico. Todavia, faz uma advertência a propósito do caráter profissionalizante que predomina nas universidades :

> *"se a evolução se confirma no sentido de circunscrever esses institutos à tarefa de formação de profissionais de ensino superior, a substância mesma do ensino manter-se-á alheia ao que é específico da região, o que é uma forma de aprofundar o hiato que existe tradicionalmente entre a atividade intelectual e a problemática regional. Mais ainda: os quadros superiores aqui formados estarão com certeza mais vinculados pela orientação do ensino que recebem, à realidade e ao mercado de trabalho do Centro-Sul do*

(44) Furtado, Celso. Cultura e desenvolvimento em época de crise. ob. cit., p. 59.

País, para lá tendendo, naturalmente, a emigrar" (45) (grifos nossos)

Um outro aspecto que começa despertar a atenção dos estudiosos refere-se ao problema da ausência de pesquisas científicas e tecnológicas nas diversas regiões do País, inclusive naquelas mais atrasadas. As unidades da federação do Centro-Oeste, do Nordeste e da região Norte possuem problemas que demandam constantemente a contribuição da ciência e da tecnologia. A saída para esses problemas consiste em improvisar soluções ou buscar um especialista no Centro-Sul. São questões que variam muito e abarcam quase todas as áreas do conhecimento. Seja em relação à agricultura, ao meio ambiente, saúde, alimentação, educação, administração, manutenção de equipamentos... as regiões mais pobres são tributárias e dependentes dos centros mais avançados, onerando ainda mais as suas empobrecidas economias.

De modo geral, os estudos que procuram examinar a dependência científico-tecnológica brasileira, o fazem sempre com as vistas voltadas para os problemas das regiões mais ricas do país. São poucos os autores que tentam ver o problema numa perspectiva mais global. Um desses autores é Henrique Rattner que, nos últimos anos vem se dedicando ao estudo da política científica e tecnológica no Brasil. Em seu livro Tecnologia e Sociedade procura examinar o relacionamento entre ciência e sociedade, dando ênfase às contradições políticas, econômicas e culturais que permeiam a situaçao da políti

---

(45) Furtado, Celso. Cultura e desenvolvimento em época de crise. ob. cit., p. 59-60.

ca científica e tecnológica no Brasil e na América Latina. Reconhece que,

> *"é comum a tendência nas nações em desenvolvimento e, também no Brasil, de orientarem seus planos e projetos nas áreas científico-tecnológica de acordo com os parâmetros desenvolvidos nos países afluentes, perdendo de vista ou simplesmente ignorando os problemas enfrentados pelas populações menos afortunadas"* (46)

Porém, Rattner vai mais longe, sugerindo mesmo algumas alternativas. Ao fazê-lo, reconhece as implicações regionais e culturais do progresso tecnológico, sugerindo em decorrência um trabalho conjunto entre os cientistas das ciências exatas e os das ciências sociais :

> *"a nova estratégia de desenvolvimento exigirá um esforço sistemático de identificação e reorganização de todos os conhecimentos científicos disponíveis, e o país deverá passar pela experiência de escolher e desenvolver as técnicas e a correspondente combinação de fatores, mais adequados às suas necessidades e ao seu nível de desenvolvimento. Sendo as necessidades de cada país e, dentre estes, as de cada área ou região, diferentes, a ativa colaboração entre cientistas e tecnólogos, por um lado, e os cientistas sociais, por outro, torna-se imprescindível, haja visto a especificidade cultural da tecnologia e de suas aplicações na solução de problemas das populações carentes"* (47)

Um outro autor que igualmente procurou colocar o

---

(46) Rattner, Henrique. Tecnologia e sociedade. ob. cit., p. 152.

(47) Idem, ibidem, p. 153-4.

problema da regionalização da ciência e tecnologia foi Gileno Marcelino. Com base na experiência do CNPq, iniciada em 1980, de incentivar a organização de sistemas estaduais de ciência e tecnologia, produziu um interessante trabalho de avaliação e acompanhamento desse programa, tomando a região Nordeste como área de abrangência de seu estudo. O III PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) aprovado em 1980 pelo governo, incluiu entre suas diversas proposições, a necessidade de maior apoio às atividades de pesquisa voltadas para o atendimento das " especificidades regionais ". Marcelino, após efetuar o levantamento de dados e opiniões em todos os estados do Nordeste faz um exame do modelo proposto pelo CNPq, apontando algumas falhas, sobretudo com referência à centralização administrativa. Por isso afirma que,

> *"(...) será necessário um esforço considerável de descentralização da gestão da ciência e tecnologia a nível federal e estadual como forma de tentar otimizar a aplicação de recursos escassos e racionalizar o funcionamento de todo o sistema"* (48)

Diz ainda o autor :

> *"A descentralização constitui um objetivo almejado pelos órgãos de coordenação da política de CET em todos os Estados da Federação, já de longa data. Tal proposta, entretanto, é frustrada pela inexistência de recursos humanos capacitados, ou ainda em virtude de erros de concepção na formulação e implantação de órgãos regionais.*

(48) Marcelino, Gileno. Descentralização em ciência e tecnologia.S.Paulo:Cortez; Brasilia,CNPq, 1985. p. 198.

O grande problema para a descentralização é representado pela necessidade de melhoria de nível do pessoal que passa a ter maior grau de delegação de poderes para funções gerenciais em nível decisório" (49)

Um dos aspectos positivos do trabalho de Marcelino, é o fato de ter examinado uma experiência concreta, onde teve a oportunidade de apontar erros, bem como mostrar os aspectos positivos. Todavia, creio ser importante advertir que a estruturação de sistemas estaduais de ciência e tecnologia não poderá ser feita mediante a marginalização do sistema universitário. Isso em certo sentido já começa a ocorrer e, com o tempo, poderia subtrair da universidade uma importante contribuição para o desenvolvimento regional.

O respeito às especificidades culturais de cada região e a estreita colaboração entre os pesquisadores das áreas de exatas com a de ciências sociais preconizado por Rattner, que apenas se esboça nos meios universitários brasileiros, poderá evitar muitos vieses que são comuns em pesquisadores e cientistas que se especializam em partes do saber, perdendo a perspectiva crítica do todo. Acresce que não se trata somente de uma colaboração com os cientistas sociais, bem como os cientistas humanos. A participação dos especialistas nas ciências humanas - educação, psicologia, antropologia ... tem importância decisiva no projeto de uma sociedade mais humana e cooperativa. Fala-se muito em desenvolvimento econômico e social e muito pouco em desenvolvimento humano, que cons

---

(49) Marcelino, Gileno. Descentralização em ciência e tecnologia. ob.cit. p. 202.

titui a essência do progresso cultural. Por isso, alerta Joel Martins que

> *"(...) o homem contemporâneo não só corre o risco de perder seu lugar, mas de perder de vista o significado de sua existência, por causa do crescente domínio da tecnologia, da produção em massa, da sociedade opressiva da qual participa, e quando se está convencido de que a sociedade tecnológica industrial transforma as pessoas em coisas, em segmentos da realidade e que a ciência pura manipula e a ciência controla, é claro que qualquer concepção que ponha o homem outra vez em evidência e coloque o seu SER como o centro de importância assume um significado importante"* (50)

Essa linha de pensamento é de importância fundamental, de um lado, porque a pesquisa científica e tecnológica se pauta, via de regra, por categorias e padrões que obedecem a uma racionalidade econômico-industrial e, por outro, é muito grande a distância que separa (distância econômica e cultural) as populações menos afortunadas de que fala Rattner, das elites intelectuais que pesquisam e elaboram novos conhecimentos. Fica-se diante de um quadro onde os mundos existenciais, por serem diferentes e antagônicos não se encontram e se tornam cada vez mais indiferentes e, por conseguinte, desumanos. Assim, quando se fala em regionalização da ciência e tecnologia, a expressão deve ser entendida em sentido amplamente humano, ou seja, ciência e tecnologia que tem como fim o crescente aumento da dignidade humana e não apenas de uma

---

(50) Martins, Joel. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. Joel Martins e Maria A.V. Bicudo. São Paulo, Moraes, 1983, p. 42.

elite que domina e oprime. Por isso é que se torna importante comprometer e envolver cada vez mais o sistema universitário na adaptação e criação de conhecimentos científicos e tecnológicos pois, apesar das críticas que se possa fazer à universidade, ela representa ainda, por sua tradição e missão, uma alternativa mais próxima de objetivos sociais relevantes.

Conforme já dizíamos em outra parte deste trabalho, há uma literatura produzida a nível de governo, não necessariamente sob a orientação do governo, mas de intelectuais que trabalham no governo. Esses escritos são muito extensos e cheios de contradições alguns, outros apresentam idéias das mais interessantes. Dois nomes merecem destaque - Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque e Ronald Braga. O primeiro possui uma experiência essencialmente prática, obtida no exercício de funções em órgãos da administração federal ligados à educação, ciência e tecnologia. Em um de seus trabalhos reconhece como problemática a grande concentração das atividades de ciência e tecnologia, o que gera graves distorções no que se refere ao atendimento das necessidades e peculiaridades regionais(51). Em apoio a esse argumento, Albuquerque procura examinar o quadro da distribuição geográfica das instituições que fazem pesquisa no Brasil. Das 433 instituições que fazem pesquisa no Brasil, nas diversas áreas do conhecimento humano, 211 estão localizadas nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. Nesse levantamento, a região Nordeste contava com 44 e a região Norte com 14. Em função desse quadro preconiza a montagem de sistemas estaduais de ciência e tecno

---

(51) Albuquerque, Lynaldo C. Política científica e tecnológica. Brasília, CNPq, 1981, p. 35.

logia, como um dos meios para encontrar soluções tecnológicas para os diferentes problemas regionais do país(52).

Em diversas oportunidades, ele volta a insistir sobre a necessidade de regionalizar as atividades de ciência e tecnologia. Em conferência realizada na Escola Superior de Guerra, falando das exigências que se impõem a uma política de pesquisa, afirma que

> *"ela supõe uma abrangência nacional, ao tempo em que deve contemplar as peculiaridades e necessidades regionais e setoriais"* (53)

Em outra conferência, repete essa idéia, incluindo a necessidade de cooperação internacional :

> *"além disso, diz, qualquer proposição de uma política nacional de ciência e tecnologia deverá considerar explicitamente a interdependência do país com os centros mais avançados da economia mundial, bem como de cada estado federado com as demais regiões geo-econômicas e políticas que compõem o território nacional"* (54)

Todavia a concepção que Albuquerque tem de ciência e tecnologia não é isolada e inclui uma interdependência com a política e a cultura. Ao fazer a crítica da neutralidade,

---

(52) Albuquerque, Lynaldo C. Política governamental de ciência e tecnologia. Brasília, CNPq, 1982, p. 7 e segs.

(53) Idem, Política e gestão de ciência e tecnologia, Brasília, CNPq, 1985, p. 22.

(54) Idem, Tecnologia progressiva e desenvolvimento, em col. com José Duarte de Araujo e Phactuel Machado Rego. Brasília, CNPq, 1981, p. 24.

da independência do conhecimento científico em relação aos fatos sociais, diz ser necessário que

> *"se desmistifique esta visão de superioridade e de completa isenção do saber científico e tecnológico. A ciência e a tecnologia tanto podem concorrer para a solução de problemas da maioria dos seres humanos como podem servir a práticas nocivas à vida humana e às funções auto-restaurativas do meio ambiente"* (55)

Reivindica uma ciência que não apenas favoreça o desenvolvimento de uma consciência crítica como exigência do método científico, bem como, como exigência cultural e humana, necessária à construção de valores humanos. Quer uma ciência que consiga responder às necessidades de qualificação e existência de todos os homens(56).

O segundo nome, anteriormente mencionado, é Ronald Braga, professor de sociologia, há muitos anos no Ministério da Educação. Fez um excelente trabalho, sob o título O Ensino Superior no Brasil : presente e futuro(57). Nesse estudo, Braga aponta uma interessante distorção com relação à expansão da educação superior no Brasil. Enquanto o setor econômico buscava novos espaços no Nordeste, Norte e Centro-Oeste, o ensino superior se interiorizava, não nessas regiões, mas em

---

(55) Albuquerque, Lynaldo C. Ciência e Tecnologia: sociedade, desenvolvimento e poder nacional. Brasília, CNPq, 1981, p. 22.

(56) Idem, ibidem.

(57) Braga, Ronald. O Ensino Superior no Brasil: presente e futuro. Brasília, Conreitores, 1979. Monografia vencedora do I Concurso Nacional de Monografias sobre Educação Superior Brasileira.

São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, sobretudo. Segundo Braga, uma das dificuldades que as regiões Norte e Nordeste enfrenta para uma maior expansão da educação superior, a exemplo do que ocorreu no Centro-Sul, no sentido de equilibrar a oferta de serviços educacionais com a demanda - a mais elevada do país (em termos percentuais) está na migração para o Sudeste e Sul do pessoal de nível universitário e pós-graduado, inexistindo mecanismos políticos que freiem as tendências de causação circular entre as regiões pobres e ricas(58).

Como vimos, esse fenômeno já foi apontado também por Celso Furtado. Parece oportuno acrescentar que a crescente privatização da educação superior brasileira (75% aproximadamente do alunado estão em instituições particulares) favorece uma expansão em regiões que tem poder aquisitivo indispensável a investimentos privados e com fins lucrativos. Nesse caso, somente o Estado teria condições de assumir o ônus da educação superior em regiões pobres, o que não tem acontecido, pois ao se examinar a distribuição geográfica do ensino superior mantido pela União e pelos Estados, verifica-se que, de modo geral, conforme já apontamos em outra parte deste trabalho, ele se concentra nas capitais e não no interior.

Braga acredita que os distritos geo-educacionais representam um instrumento válido de planejamento da educação superior, principalmente se voltarem à sua concepção inicial como " elementos de aglutinação e quebra do isolamento das es

---

(58) Braga, Ronald. O Ensino Superior no Brasil: presente e futuro. ob. cit., p. 18.

colas através de uma estimulante política de regionalização"[59] e, não como vem sendo adotado pelo Conselho Federal de Educação e pela SESu-MEC, no sentido de servirem de "bases para análise e planejamento do sistema, sobretudo em relação à autorização de novos estabelecimentos e cursos"[60]. Não se trata de usar os distritos para justificar a criação de mais cursos e sim de praticar uma política que, de um lado, discipline a expansão e, de outro, promova a progressiva adequação da oferta às necessidades regionais, até mesmo trocando cursos ociosos por outros carentes na região[61]. Finalmente conclui que,

> *"um projeto educacional realista teria de retomar o tema da regionalização, a ideia de zoneamento geo-educacional e elaborar uma política que respeitasse a diversidade de conteúdo material, cultural e humano das distintas regiões do país" (grifos do autor)*[62].

O que Braga não disse mas que, de certo está implícito na sua conclusão é que a regionalização se define tanto pelas dimensões de ordem física e material (distribuição no espaço), quanto pelas dimensões de substância e qualidade(adequação e correspondência do ensino e da pesquisa, em termos de conteúdo e de método, às expectativas e necessidades da comunidade regional.

Uma das experiências da qual se podem retirar bons subsídios, práticos e teóricos, no que se refere ao conceito, limites e perspectivas da regionalização, é o da universidade de Ijuí, Rio Grande do Sul. Dos educadores de Ijuí, coube a Osorio Marques a tarefa de explicitar os seus fundamentos, o que fez através de exaustiva análise, desde os primórdios do ensino superior em Ijuí, até a transformação em universidade.

---

(59) Braga, Ronald. O ensino superior no Brasil.ob.cit.p.25
(6o) idem, ibidem, p.24
(61) Idem, ibidem, p.25
(62) Idem, ibidem, p.37

Trata-se de uma contribuição impar, tanto pela seriedade, quanto pelo fato de se tratar de um estudo feito sobre uma instituição do interior do país que tem procurado nortear suas atividades de forma a torná-las cada vez mais próximas dos problemas regionais, em suas dimensões físicas e humanas. Fundada pelos frades franciscanos em 1956, destes haveria de receber uma forte influência segundo Osório Marques, sobretudo pelo apego dos franciscanos aos estratos populares, donde haveriam de extrair os elementos necessários a um " novo campo de trabalho e às práticas que aí se desenvolveriam "(63) . Esse contato com a realidade, com o dia-a-dia das pessoas, haveria de levar " a Faculdade à procura de novos instrumentos de participação interna diferenciada, com vistas a programas de integração e a ações junto à comunidade ", com o objetivo de ampliar " suas perspectivas de trabalho e torná-las mais consequentes graças ao esforço de melhor entender a realidade através de atividades de pesquisa ", criando-se em 1961, " centros integrados em que a pesquisa se vinculasse ao ensino, e ambos fossem alimentados por uma presença ativa junto à comunidade, em novas formas de extensão "(64).

Aos poucos, conforme relata Marques, o caráter social da instituição foi se firmando, mormente devido a presença na instituição de " pequenos proprietários rurais e moradores das periferias das cidades ", que de forma gradual e lenta levariam a " uma transformação da estrutura organizacional

---

(63) Marques, Mário Osório. Universidade emergente. Ijuí, Fidene, 1984, p. 36-37.

(64) Idem, Universidade emergente. ob. cit., p. 56.

e dos próprios conteúdos e métodos do ensino superior "[65] . Em pouco tempo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, seria transformada na Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado - FIDENE, iniciativa que contou com a participação dos vários municípios da região.

A experiência da FIDENE pode ser vista, possivelmente, como uma das mais importantes tentativas de regionalização de instituições de ensino ocorrida no Brasil. Essa experiência será objeto de descrição e análise no presente estudo. Importa assinalar ainda que, em 1977, a instituição ao comemorar seus vinte anos de existência, procedendo a uma análise crítica de seu comportamento, de suas realizações, feita com a participação de moradores de bairro, agricultores e outros segmentos da comunidade, concluiu que a instituição conseguiu, através de um efetivo trabalho na comunidade regional, inverter a ordem de prioridade na tríplice função ensino-pesquisa-extensão para extensão-pesquisa-ensino, percebendo-os da seguinte forma :

> *Extensão - como cobertura e presença na região em que se insere. Como instrumento de percepção e captação da cultura popular, do saber profundo e significativo do povo no seu dia-a-dia, no fazer cotidiano. Como consciência deste saber para sua permanente auto-superação. É esta uma dimensão fundamental da integração universidade-povo como compromisso histórico.*
>
> *Pesquisa - como forma e exigência científica de*

---

(65) Marques, Mário Osório. Universidade emergente.ob.cit.,p86

> *aprofundamento para a compreensão dos aspectos mais significativos e complexos da realidade, a fim de instrumentalizar e fundamentar decisões adequadas e eficazes reclamadas pelo dinamismo da sociedade global.*
>
> *Ensino - como transmissão e reelaboração do saber inserido na realidade em constante mudança. Como busca compartilhada de lucidez, percepção entre os diversos aspectos e visão abrangente do todo, visando à preparação de quadros, isto é, o desenvolvimento de recursos humanos capazes para atuarem significativamente na realidade concreta dentro de uma perspectiva transformadora* (66)

A FIDENE haveria de evoluir, como resultado de sua constante busca de identidade em seu próprio meio, entendendo a regionalização não somente em seu aspecto físico mas, sobretudo, em sua vertente de qualidade. Recentemente foi transformada em universidade, uma universidade que emergiu da prática de uma pedagogia social e de uma permanente busca de compreensão existencial de sua realidade humana. O projeto da nova universidade é fruto de uma vivência :

> *"este enraizamento da universidade em seu meio, existiria, primordialmente, em função dela própria, para lhe oferecer a matéria-prima do cultivo do saber, de maneira orgânica e sistemática, tendo por objeto um tratamento científico explícito, de compreensão crítica e totalizadora. Consistiria ele na intermediação dialética exercida pela universidade, entre o saber fundamental originado nas práticas sociais dos homens empenhados coletivamente na ocupação e*

---

(66) Marques, Mário Osório. Atas da Fidene. In Universidade emergente. In. ob. cit., p. 211.

> *transformação do mundo e o saber universalizante produzido pela comunidade científica. Um desafio a que tenha a universidade bem definida e situada sua "área de excelência" no que se refere aos problemas do meio específico, não em mero reflexo do saber 'excelente', produzido em e para outro contexto, mas no esforço por conceber como se inter-relacionam as determinações gerais dos processos amplos com as singularidades dos eventos concretos, datados e situados para gerarem o particular e o específico das situações vividas"* (67) (grifos nossos)

Em termos de estudos de caso, registre-se o trabalho de Bianchi e Pastore sobre a regionalização do ensino superior em São Paulo. Trata-se de uma abordagem da mobilidade do estudante universitário no contexto da distribuição regional da oferta de educação superior nesse Estado. Apesar de ter sido realizado no começo da década de 70, algumas de suas colocações permanecem válidas. Começam por admitir que a expansão do ensino superior vem beneficiando apenas a capital o que leva a uma situação de paradoxo pois além de ser privilégio econômico e social, a educação passa a ser privilégio de regiões mais abastadas(68). Devido a isso, questionam o conceito de democratização da educação superior, enquanto persistirem desigualdades econômicas e sociais. O estudo constata que os estudantes mais bem situados economicamente procuram as regiões mais desenvolvidas(69). Este problema existe a ní

---

(67) Marques, M. Osório. Universidade emergente. ob. cit. p.297

(68) Bianchi, Ana Maria e José Pastore. A regionalização do ensino superior em São Paulo. São Paulo, IPE-USP- Sec. Planejamento, 1972, p. 1.

(69) Idem, ibidem, p. 188.

vel nacional o que dificulta o que aqui poderíamos chamar de uma democratização regional da oferta de serviços universitários. Os grandes polos econômicos atraem as melhores inteligências, auxiliando o processo de concentração de competências, obviamente em detrimento das regiões mais atrasadas que não tem como frear a fuga de seus recursos humanos.

São poucos os especialistas em educação e política universitária que tem abordado o problema da regionalização. Apesar disso, parece registrar-se uma lenta e gradual evolução da idéia, tanto em termos práticos, quanto acadêmicos. Em termos práticos verifica-se uma constante preocupação de reitores e administradores universitários no sentido de melhor adequar suas instituições aos problemas de desenvolvimento regional; em termos acadêmicos, mencionamos alguns autores, professores universitários, que têm procurado reconhecer a importância do tema. Nessa lista, que não é grande, pode-se acrescentar Alain Touraine que, em suas Doze Propostas para a Educação Superior, diz que,

> *"incumbe, antes de mais reconhecer a diversidade na tipologia dos estabelecimentos de ensino, e tratar de organizá-la. Temos assistido, faz alguns anos, à criação de um grande número de centros de ensino superior fora das cidades universitárias tradicionais. Esses centros, criados na maioria das vezes, por iniciativa das municipalidades, solicitam muito cedo sua encampação pelo Estado. A disseminação de faculdade é útil, na medida em que permite aos estudantes mais carentes prosseguir estudos superiores sem terem que se deslocar para longe de casa. Isso não impede, todavia, que constituam, a nível nacional, conjuntos universitários integrados, aos quais as autoridades regionais, departamentais e municipais destinarão recursos ponderáveis, e*

> *que integrarão, hierarquicamente, colégios universitários e universidades. A regionalização do ensino superior deve ser impulsionada até o último limite, ou seja, a atividade universitária deve ser normalmente regional, com centros de ensino e de pesquisa recebam, ademais, status nacional, como já é o caso da criação de laboratórios e equipes associadas ao Centro Nacional de Pesquisa Científica"* (70) (grifos nossos)

É importante ressaltar que Touraine sugere isso para a França que é um país de dimensões geográficas bem menores que o Brasil. No caso brasileiro, a regionalização encontra sua justificativa maior na própria extensão territorial do país com inúmeras regiões fisiográficas diferentes e com várias sub-culturas. A rigor, não são dois brasis como queria Jacques Lambert, nem quatro conforme uma teoria existente, porém, vários brasis, muitos dos quais ainda desconhecidos.

Todavia, se por um lado, como vimos, a tese de regionalização é aceita e defendida por alguns especialistas em educação, por outro, verificam-se receios e reticências em algumas pessoas. Assim por exemplo, Alves em conferência intitulada Pesquisa Acadêmica e Desenvolvimento Regional, afirma que

> *"considero puro engano pensar que a pesquisa levada a efeito nas instituições universitárias , deve ter como fim único a solução de problemas práticos, de conseqüência econômica ou social imediata. Ela deve, antes, ser voltada para a*

---

(70) Touraine, Alain. Doze propostas para a educação superior RBEP, nº 147, 1983, p. 91.

formação de recursos humanos qualificados, para enfrentar tais problemas" (71)

Continua Alves :

"seria até pretensão pensar que alguns poucos docentes pudessem, no curto tempo disponível para a pesquisa científica e tecnológica, abordar esses problemas com alta probabilidade de lhes encontrar solução viável no contexto econômico e social. A invenção ou inovação tecnológica aparecem em geral, dentro das próprias empresas , desenvolvidas por pessoal altamente motivado para tal, econômica e profissionalmente" (72)

Com essas posições, procura estabelecer limites para a missão social da universidade. Porém, ao fazer isso, valendo-se do que aconteceu com a pesquisa em países como os Estados Unidos da América, onde a maior parte da pesquisa tecnológica é feita em empresas, esquece-se de apontar a diferença de formação e contextos sócio-econômicos entre as nações desenvolvidas e as subdesenvolvidas. Nestas últimas, onde se insere o Brasil, pode-se indagar se a instituição universitária não teria um papel diferente.

Outro autor, Schwartzman, em comunicação feita durante o seminário sobre a Universidade e o Desenvolvimento Regional, realizado em Fortaleza, em 1980, comete equívoco semelhante. Diz-nos ele :

---

(71) Alves, Ubirajara. Pesquisa acadêmica e desenvolvimento regional. In Universidade e desenvolvimento regional (vários autores). Seminário promovido pela UFCE. Fortaleza UFCE, 1980, p. 111.

(72) Idem, p. 110-111.

> *"enquanto a educação nas carreiras profissionais deve ser feita pela elevação contínua dos padrões locais de ensino, a formação de quadros para a pesquisa científica deve ser feita por padrões internacionais"* (73)

Em outra passagem de sua comunicação, procura ser mais explícito :

> *"acho que o objetivo de formação de grupos de ciência nas universidades regionais não é necessariamente formar grupos que sejam capazes de resolver problemas do Nordeste, muito embora esses possam, eventualmente, até ser resolvidos por esses grupos"* (74)

E conclui :

> *"não podemos esperar que através do incentivo à pesquisa científica nessa universidade, ou em qualquer outra, sejam resolvidos os problemas de subdesenvolvimento do Nordeste do País. Os problemas do subdesenvolvimento do Nordeste do País não são problemas científicos nem educacionais, são problemas de política econômica"* (75)

Tanto um como outro acreditam na adoção de padrões internacionais como parâmetros de avaliação da pesquisa brasileira; minimizam a importância do fator ciência e tecnologia no desenvolvimento e revelam dúvidas quanto ao incentivo à formação de grupos de pesquisa em regiões carentes, como o

---

(73) Schwartzman, S. Algumas sugestões sobre o papel e a organização da pesquisa científica nas universidades do Nordeste e desenvolvimento regional, ob. cit., p. 99.

(74) Idem, p. 105.

(75) Idem, p. 109.

Nordeste. Na verdade, atrás dessas posições, esconde-se uma concepção elitista de universidade, uma universidade sem compromisso com a coletividade.

O equívoco da adoção de padrões internacionais para avaliar o ensino e a pesquisa que se faz na universidade brasileira é mais amplo do que se possa imaginar à primeira vista, chegando mesmo a contar com defensores entre cientistas e pesquisadores. É o caso, por exemplo, de Hossne que ao comentar a situação da universidade brasileira no que se refere à pesquisa, afirma que a pesquisa que se faz no Brasil, nem sempre é " competitiva em nível internacional "(76). É interessante notar que, ao mesmo tempo em que se procura avaliar a universidade brasileira em função de padrões alienígenas, o mesmo autor, no mesmo trabalho, reconhece que não se pode copiar modelos, que " não há modelo pronto a ser copiado " e que o modelo que se busca tem de estar " adequado à realidade brasileira "(77). Essa contradição é muito frequente e dá bem uma idéia do peso da influência estrangeira em nossa educação superior que só poderá ser superado na medida em que a universidade começar a enfrentar os desafios que lhe cercam, saindo de seus muros com humildade e disposta a questionar suas práticas.

Nessa mesma linha, um outro professor, Germano, ao comentar uma conferência do Pe. Lima Vaz, assim se expressou;

---

(76) Hossne, William Saad. Organização e administração da fundação universitária federal. In Estudos e Debates 5, Brasília, CRUB, 1982, p. 91.

(77) Idem, p. 91.

> *"tendemos a comparar, é natural, a situação da universidade brasileira com a de países desenvolvidos e a emular seus princípios. Precisamos ser bem lúcidos nesses exercícios. Enquanto o desenvolvimento social não atingir níveis bem mais elevados, não podemos esperar grandes conquistas, medidas em padrões internacionais"* (78)

O mito do chamado padrão internacional está tão entranhado em nossas mentes que já passa a ser natural. Procura ainda condicioná-lo a um nível mais elevado do nosso desenvolvimento social, como se este não dependesse também da qualidade e adequação de nossas instituições universitárias. A prática desse mito tem levado à situações das mais contrastantes, como o fato de algumas universidades financiarem a publicação de artigos de seus pesquisadores em revistas estrangeiras, ao mesmo tempo em que deixam de dar apoio a publicações nacionais.

Pela exposição e exame de alguns autores, pode-se observar a divergência de concepções do ato universitário em relação ao tema da regionalização. Se existem de um lado alguns estudiosos que destacam a importância da regionalização da universidade como forma de ampliar o seu compromisso social com os diversos segmentos da população, existem também os que levantam dúvidas quanto aos efeitos positivos da regionalização. Sendo um assunto polêmico, é natural que ele possua controvérsias, suscite interrogações e acene para incertezas. A questão que se coloca, nuclear no meu entendimento, é

---

(78) Germano, Francisco Alcides. Comentários a apresentação do Pe. Lima Vaz, S.J. In Para onde vai a universidade brasileira (vários autores). Fortaleza, UFCE, 1983, p. 69-70.

se a universidade num país cheio de contrastes sociais e econômicos como o Brasil, deverá ou poderá cultivar um saber alheio aos requisitos mínimos, para um mínimo de dignidade existencial de sua população ?

Gianotti, que é um pensador de debates, ao abordar a questão da dependência cultural da universidade, argumenta que sua montagem não deveria ser construída unicamente com peças nacionais. É fundamental para este autor que as universidades brasileiras mantenham intenso intercâmbio com os centros culturais considerados hegemônicos. " É desta perspectiva generalizante, de intenso contato com o diálogo mundial, que necessita tecer vínculos regionais e atentar para os saberes e práticas locais. O regionalismo nostálgico é sintoma de atraso cultural, empobrece e não lança uma experiência subjetivamente válida num longo processo de objetivação que a torna acessível a todos "(79). Todavia, não raro, a participação desse diálogo mundial, necessário e indiscutível, tem servido para desviar a atenção de estudiosos e pesquisadores dos dilemas mais relevantes que enfrenta a população brasileira.

Certamente, como afirmou Rezende, regionalizar é colocar idéias em circulação a partir de um ponto de vista(80) Esse ponto de vista emergirá, de acordo com as colocações feitas anteriormente por Saviani e Gurgel, do intenso intercâmbio entre a universidade e o seu meio. Só assim, será pos-

---

(79) Gianotti, J. Arthur. A Universidade em ritmo de barbárie São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 110.

(80) Vide p. 35.

sível vislumbrar com a possibilidade, levantada por Gianotti, de, na universidade se tecer " os grandes painéis em que a experiência dum povo se fabrique com engenho e arte "(81).

(81) Gianotti, J, Arthur. A Universidade em ritmo de barbárie ob. cit., p. 113.

Capítulo II

O SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA E A IDÉIA DE REGIONALIZAÇÃO

O primeiro objetivo deste capítulo é mostrar, através de retrospectiva histórica, como a universidade brasileira surgiu e se desenvolveu à margem dos problemas sociais do país, consolidando em conseqüência uma postura de recolhimento acadêmico estéril com pouco ou sem nenhum envolvimento crítico ou operacional com as questões sociais mais prementes; o segundo objetivo é descrever e examinar a evolução da idéia de universidade no que se refere à sua presença nas inúmeras regiões do país.

O Sentido Regional da Ação dos Jesuítas

Os padres jesuítas foram os pioneiros da educação no Brasil. Até a expulsão decretada por Pombal, em 1759, o monopólio da educação pelos jesuítas foi total. Sobre o mérito desse sistema educacional, as opiniões costumam divergir, sendo os debates quase sempre permeados por um clima emocional. Quando Pombal os expulsou de Portugal e de suas colônias, a justificativa apresentada mais comum era de que eles eram os principais culpados pelo atraso cultural de Portugal com relação às demais nações européias. As reformas pombalinas da educação, inspiradas sobretudo na pedagogia de Luiz

Verney, tiveram por objetivo acabar com o monopólio jesuítico da instrução. Alegava-se com insistência que a pedagogia dos inacianos, já não servia aos propósitos de inserção de Portugal no âmbito da modernidade européia, que tinha no Iluminismo sua fonte maior de renovação e de contestação do passado.

Embora existam dúvidas quanto à real modernidade das reformas que Pombal empreendeu no campo da educação, não constitui objetivo do presente trabalho examinar mais a fundo o mérito das reformas pedagógicas do Ministro de D. José I(1).

Para os efeitos deste estudo importa chamar atenção para o fato de que as reformas de Pombal, por melhores que fossem suas inspirações iluministas e modernizantes, no caso do Brasil-Colônia, seus resultados requerem exame crítico pelas conseqüências que haveriam de adentrar nas etapas subsequentes da história da educação brasileira.

Ao serem expulsos, em 1759, os padres inacianos tinham conseguido montar, em duzentos anos de monopólio, uma admirável rede de colégios e escolas de primeiras letras em diferentes pontos do extenso continente brasileiro. Segundo informa o Padre Madureira(2), ao serem expulsos, os jesuítas

---

(1) Laerte Ramos de Carvalho, em As Reformas Pombalinas da Instrução Pública, São Paulo, Saraiva, EDUSP, 1978 - empreendeu rigorosa análise das reformas de Pombal, onde chega a concluir que "ao contrário do que possam pensar os intérpretes afoitos do governo de D.José I, o pombalismo foi a expressão de um ideal político cultural muito mais voltado para o passado do que o futuro" (p. 190).

(2) Madureira, S.D.D.M. A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus, Sua Pedagogia e Seus Resultados. Rio, Imprensa Nacional, 1929, p. 400.

possuiam na Colônia 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de ler e escrever. Para os jesuítas, catequese e educação eram indissociáveis. Assim, " onde houvesse uma casa da Companhia, havia igualmente um foco de instrução marchando paripassu com a catequese (...) "(3). Euclides da Cunha n'Os Sertões reconhece o papel que os jesuítas tiveram no surgimento de novos núcleos populacionais no interior do país. Chega mesmo a lamentar que, sob esse aspecto, eles " não tiveram um historiador "(4), tarefa que décadas depois seria empreendida pelo Pe. Serafim Leite.

A indissociabilidade entre catequese e instrução conferiu um caráter popular ao sistema de educação dos jesuítas. Em conseqüência, criaram colégios e escolas de ler e escrever nas regiões mais distantes da Colônia, levando e interiorizando a educação até o limite do notável espírito missionário de que eram portadores. Apesar da educação jesuítica ter suas linhas e princípios determinados pela Ratio Studiorum, no Brasil-Colônia, como em outras regiões das Américas tiveram que adaptar a pedagogia da Ratio às desconhecidas e imprevistas condições das selvas e sertões brasileiros e dos gentios que os habitavam.

Foi através desse esforço de adaptação ou de redução sociológica para usar a expressão de Guerreiro Ramos(5), que os educadores jesuítas construíram uma política educacio

---

(3) Madureira, S.D.D.M. ob. cit., p. 400.

(4) Cunha, Euclides da. Os Sertões, 27ª ed. Rio, F. Alves, 1968, p. 77.

(5) Ramos, Guerreiro. A redução sociológica, Rio, 1960.

nal e uma prática pedagógica que está a merecer estudos mais aprofundados, seja pelo fato de tê-las edificado em cima da cultura indígena, a " nossa única fonte não européia de conhecimentos ", seja pelo fato de terem elaborado técnicas pedagógicas altamente eficientes dentro dos propósitos fundamentais a que se propunha a ordem inaciana.

A expulsão dos jesuítas fez desmoronar um bem organizado sistema de educação, cujos contornos pedagógicos tinham sido delineados a partir de uma experiência real com elementos formadores da nacionalidade brasileira. Quando o texto definitivo da Ratio Studiorum foi aprovado, ano de 1599, os jesuítas que atuavam no Brasil e em outras regiões da América já dispunham de um considerável acervo de conhecimentos de como educar em situações inóspitas e selvagens. Os jesuítas praticamente não contavam com nenhum apoio de Portugal que, sabidamente, só tinha interesses comerciais em sua colônia brasileira. Sob esse aspecto, é oportuno registrar que a Espanha, diferentemente de Portugal, norteou seu processo colonizatório por uma política que favoreceria o surgimento de várias universidades na América Espanhola. Voltaremos a este assunto no decorrer deste capítulo.

Há razões para se acreditar que, tivesse Pombal, ao invés de ter destruido uma experiência pedagógica de 200 anos aproveitado esse acervo, tanto a nível do Reino quanto das colônias, a história subsequente da educação em Portugal quanto no Brasil, teria assumido características diferentes. Nem mesmo em Portugal, a reforma pombalina da instrução deu certo. É o que se pode depreender do relatório de Santos Marrocos, citado e comentado por Luiz Albuquerque, sobre a situação do

ensino em Portugal no ano de 1799, onde se afirma que os professores viviam em situações de verdadeira miséria, em situações mesmo de indigência, sendo obrigados a inúmeras práticas não recomendáveis(6). Aqui é oportuno lembrar que um dos pontos altos da educação dos jesuítas era o cuidado que tinham na formação de seus mestres(7).

Os maus resultados da reforma de Pombal no campo da educação podem ser vistos também pela história desastrada do Colégio Real dos Nobres de Lisboa, fundado em 1761, incorporando os novos ideais pedagógicos dominantes na Europa, que vivia sob o influxo do Iluminismo. A filosofia básica deste projeto pedagógico era a de proporcionar à classe dominante, à luz do clima de renovação que se processava em toda a Europa, os instrumentos necessários à modernização da nobreza, de forma a garantir sua supremacia. A matriz desses novos ideais estava em J. Locke que, consoante Rômulo de Carvalho,

---

(6) Albuquerque Luiz. Notas para a história do ensino de Portugal, Coimbra, Vértice, 1960, p. 33 e segs. Nesta obra, há esclarecedora transcrição de um trecho do relatório de Santos Marrocos "... estes mestres, como bufarinheiros em loja de quinquilharia vendem aos discípulos papel, tintas, regras e pastas; fazem imposições mensais, contribuindo, cada um para a água de beber, tendo mais preço sendo por um copo (sic), varrer a escola, e o mais que omito" (ob. cit., p. 41).

(7) O Pe. Madureira valendo-se de vários depoimentos e, entre eles o de H. de Balzac, afirma que a Companhia de Jesus proporcionava a seus filhos "a mais completa e acabada formação pedagógica. Madureira, D.M.S.J. A liberdade dos índios. A Companhia de Jesus - sua pedagogia e seus resultados. Rio, Imprensa Nacional, 1929, p. 55.

"(...) imaginara criar um 'gentleman' modelo de virtudes, e logo todas as cortes da Europa, aclamando-o, viram, na doutrina do pedagogista inglês, uma solução para um dos problemas mais prementes de sua época: a adaptação dos homens às novas circunstâncias criadas pelo sucessivo progresso da Ciência e da Técnica" (8)

O projeto do Colégio dos Nobres foi verdadeiramente ambicioso. Iniciou suas atividades em 1766, com um currículo bastante diferente onde se acentuava o ensino das ciências exatas (matemática, álgebra, física experimental ...), tendo inclusive contratado professores estrangeiros. Durou pouco essa experiência. Após sucessivas crises, um Alvará de 1772 determinou a liquidação de seus bens e extinção do seu ensino científico. Inadequação do currículo, perfil da clientela (filhos de nobres), ensino em língua estrangeira e a desordem econômica da administração Pombal afetaram o funcionamento do Colégio(9). O saldo dessa experiência foi praticamente nulo. Dos 45 alunos que freqüentaram o Colégio no período que vai de 1766 a 1772, somente cinco que cursaram a física e a matemática e destes, apenas um, haveria de cursar a faculdade de matemática, sendo que a " este aluno se reduz, portanto, o saldo positivo da laboriosa criação do ensino ci

---

(8) Carvalho, Rômulo. História da fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa. Coimbra, Atlântida, 1959, p. 21. A pedagogia de Locke expressa n'Os Pensamentos sobre Educação (1693) foi concebida para as crianças da nobreza e burguesia. Procurou harmonizar valores do passado com as necessidades utilitárias do Iluminismo. Deu ênfase ao estudo das ciências da natureza. Vide Hubert, R. História da Pedagogia - S. Paulo, CEN, 1967, p. 236-240.

(9) Carvalho, Rômulo, ob. cit., p. 173.

entífico no Colégio Real dos Nobres de Lisboa(10).

A menção neste estudo de depoimentos acerca da situação do ensino em Portugal após a reforma pombalina, serve para indicar que, se na sede do reino a situação apresentava um quadro de real drasticidade, no Brasil, tendo ainda a agravar, a sua situação de colônia, o quadro haveria de ser bem mais drástico. É o que afirma, por exemplo, Ferreira Carrato que, ao estudar a situação das escolas mineiras coloniais, concluiu que,

> *"Com efeito, o Governo de D. José I, riscou do mapa do Brasil, com a sua simples penada de 1759, nada menos de 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários menores e as escolas de ler e escrever, distribuídas pelas aldeias e povoações onde existiam casas da Companhia"* (11)

Os jesuítas, além de missionários, foram também colonizadores. Na medida em que iam penetrando o interior, abriam escolas de ler e escrever, colégios e seminários. Não estavam presentes apenas na costa atlântica, mas em várias partes do interior do Brasil, como Amazonas e Mato Grosso. Tivesse prosseguido a educação brasileira com o mesmo espírito de seriedade e pioneirismo que caracterizava a atuação dos jesuítas sobretudo pela notória capacidade que possuiam de penetrar o interior, certamente que se delinearia nas décadas subsequentes um quadro de melhor democratização regional das

---

(10) Carvalho, Rômulo, ob. cit., p. 190.

(11) Carrato, José Ferreira. Igreja, Iluminismo e escolas mineiras coloniais. São Paulo, Ed.Nac. 1968, p. 147.

instituições escolares brasileiras, configurando melhor equilíbrio do histórico dilema nacional - vocação atlântica versus vocação sertaneja[12].

O sentido transnacional da atuação jesuítica, aliado à indissociabilidade do binômio catequese-educação, favorecia, sob alguns aspectos, os interesses culturais do Brasil colônia, sobretudo quando se coteja esse raciocínio com a política colonialista e exploratória de Portugal que via o Brasil como uma fonte fornecedora de riquezas para a metrópole. Como vimos, após a expulsão dos inacianos, em que o Estado Português passa a dirigir a educação, os resultados foram os mais negativos possíveis, porquanto o que se procurou colocar no lugar - escolas régias sustentadas pelo Subsídio Literário (imposto cobrado sobre determinados produtos) não produziu os efeitos desejados, abrindo-se uma grande fresta na luta pela construção do sistema educacional do Brasil colônia. É sempre oportuno registrar que a causa principal da expulsão dos jesuítas não foi a prática de uma pedagogia escolástica , porém o conflito da Companhia de Jesus com o Estado português por razões econômicas. A Companhia de Jesus detinha no Reino e em suas colônias um aparato econômico admirável que fugia

---

(12) Sobre o assunto disse Cruz Costa: "A nossa história - e a nossa 'cultura' - estão ligadas a duas grandes linhas: há, na primeira, uma vocação atlântica, marcada pela larga costa continental, que nos obriga a olhar para o vasto horizonte oceânico, para o outro lado do mar. E há a serra, a floresta, o sertão, a imensidão dos horizontes que fica por detrás das serranias da costa (...)". Essa seria a outra grande linha do nosso destino". (Cruz Costa Contribuição à História das idéias no Brasil, Rio, Bras. 1967, 2ª ed., p. 34).

aos controles do Estado Português[13].

Toda a política de D. José I e de seu Gabinete visava sobretudo colocar a nação portuguesa " numa situação econômica capaz de competir com as potências estrangeiras "[14]. E continua Ramos de Carvalho :

> *"Os motivos da ação de Pombal e dos homens que ao seu lado participaram das responsabilidades do poder encontram no fato econômico o denominado comum que é quase a razão de ser dos atos pelos quais se fez sentir o pensamento absolutista do rei e dos seus áulicos. A idéia de por o reino português em condições econômicas tais que lhe permitissem competir com as nações estrangeiras é talvez a mais forte das razões a justificar o absolutismo do consulado pombalino"* (15).

Assim, as reformas pombalinas da educação são, em essência, fruto de um conflito registrado no campo econômico. Após a expulsão dos jesuítas pelas razões apontadas, havia a necessidade de se preencher imediatamente o enorme vazio provocado pela saída dos inacianos. A criação do Subsídio Literário, uma espécie de salário-educação da época, das aulas régias e outras providências correlatas devem ser vistas e entendidas nessa perspectiva, ou seja, preencher o espaço antes ocupado pelos jesuítas.

---

(13) Laerte Ramos de Carvalho. (ob. cit. cap. I), faz excelente análise das razões que levaram Pombal a expulsar os jesuítas.

(14) Carvalho, Laerte Ramos. ob. cit., p. 100.

(15) Idem, ibidem, p. 101.

O que é de estranhar é que um homem como Pombal, tido como pessoa experiente, conhecedor dos problemas de sua época, considerado um " déspota esclarecido ", não tenha tido a visão para perceber do ponto de vista político, que a destruição pura e simples do sistema jesuítico de educação, que vinha sendo construido há 200 anos, com rara abnegação e competência, sendo por isso mesmo eficiente, em nada poderia contribuir para a modernização pretendida pela política de D. José I. A rigor, a precipitação de Pombal seria responsável por uma crise ainda maior que aquela que ele queria resolver - ou seja, a crise da cultura. O sistema escolar constitui, não há porque negá-lo, a base primeira do progresso cultural de um país e, por conseguinte, a sua própria sustentação econômica.

É certo que a pedagogia escolástica dos jesuítas se defasava cada vez mais da efervecência das idéias novas que dominavam o panorama europeu da época, onde a física de Newton ou o empirismo de Locke vinham mais rapidamente ao encontro de uma florescente burguesia que lutava por todos os meios para fazer prevalecer os seus crescentes interesses econômicos. Todavia no campo da educação, pela natureza mesma deste complexo setor de atividade humana, o processo de renovação não se opera com a mesma rapidez e velocidade de outros setores e atividades, característica difícil de ser percebida por políticos e administradores ou pelas pessoas ligadas às demais ciências que não as humanas e sociais. Ainda hoje se nota com freqüência - e o Brasil é um caso típico, a incongruência de medidas propostas para a renovação do sistema educacional, sem o necessário conhecimento da extensão e profundi

dade das características intrínsecas que marcam e dão contor no ao ato de educar, ao ato de fazer educação, de conduzir a educação. Abrindo um rápido parêntesis, pode-se sem exagero afirmar que a sucessão de reformas educacionais que, desde a de Pombal vem vitimando a educação brasileira, boa parte das quais caracterizada por idéias absurdas e fora da realidade, é um exemplo claro da tradição do tipo de entendimento que se formou neste País a respeito dos assuntos da educação.

Pombal, como os reformadores da nossa educação que o sucederam, não percebeu o alcance da complexidade do fenôme no educativo, motivo pelo qual poucas foram as reformas da educação brasileira que deram certo.

É indiscutível que a postura conservadora dos jesuí tas, fechada às idéias renovadoras da época, vinha impedindo a modernização da cultura portuguesa e dificultando o seu diá logo com o resto da Europa. Como vimos, no entanto, não foi esse fechamento a causa principal da expulsão. Na medida em que a ação dos jesuítas começou a transcender objetivos mis- sionários, passando a desempenhar funções colonizadoras e ocu pando de forma ascendente os espaços econômicos decorrentes da omissão da política de colonização de Portugal, temores e críticas foram surgindo em vários setores do Estado português.

Por isso se torna compreensível o ódio do Gabinete de Pombal aos jesuítas, o que não acontecia às demais ordens religiosas. Esse comportamento só pode ser explicado pela resistência dos jesuítas à política econômica que Sebastião de Carvalho, o Marquês de Pombal colocara em prática[16].

(16) "Não é de estranhar, portanto, que tenham sido os inacia

A brutalidade empregada pelos portugueses na expulsão dos jesuítas assumiu características de verdadeira barbaridade, cabendo ao historiador inglês do Brasil, R. Southey, sintetizá-la nas seguintes palavras :

> *"Os jesuítas previamente remetidos para Lisboa como presos de Estado foram encarcerados de modo que nunca mais se ouviu falar deles até a morte do rei e queda de Pombal, sendo então postos em liberdade depois de uma prisão de dezoito anos. Os outros, à medida que iam chegando eram baldeados para outros navios, sem lhes permitir por pé em terra, nem comunicar com amigo ou parente e remetidos ao papa, a cujas praias eram lançados"* (17).

Os espanhóis teriam sido menos cruéis nesse processo de eliminação dos padres jesuítas, segundo afirma Southey(18).

Ao todo sairam do Brasil um total de 590 jesuí-

---

continuação:

(16) nos os que mais resistiram à política econômica que o gabinete pusera em ação já no início do primeiro decênio , de sua administração", cf. Laerte Ramos de Carvalho, ob. cit., p. 47.

(17) Southey, Robert. História do Brasil. V.III, São Paulo, Melhor. 1977, p. 301. trad. de Luiz Joaquim de Oliveira e Castro. Com relação aos padres que tomaram o navio em Recife com destino a Lisboa, relata Southey que "pela viagem foram tratados com crueldade extrema, não concedendo o capitão quando sofriam a mais dolorosa sede, nem aos moribundos uma gota de água com que umedecer os lábios, e recusando-lhes até a consolação de receber o sacramento à hora da morte. Cinco sucumbiram a este desumano tratamento" (R. Southey, ob. cit., p. 298).

(18) Southey, Robert. ob. cit., p.301.

tas[19], a maior parte dos quais se dedicava simultaneamente ao ensino e à catequese. Por mais retrógrada que fosse a pedagogia dos inacianos, embora existam inúmeros depoimentos e estudos que atestam o contrário, alguns dos quais citados no decorrer deste trabalho, a expulsão dos educadores jesuítas representou a perda de uma admirável experiência pedagógica forjada na intimidade e início da formação cultural brasileira. O historiador Southey, o equidistante observador inglês percebeu bem essa dimensão do problema :

> *"Tantos morreram nas cadeias e tantos das moléstias resultantes do mau tratamento recebido a bordo, que dentro em poucos anos estavam quase extintos os missionários. Os papéis que se lhes apreenderam não viram a luz ainda. Os seus alquebrados corpos (como de seus irmãos espanhóis) não lhes permitiram legar à posteridade a sua ciência, e os seus conhecimentos tão penosamente adquiridos pereceram com eles"* (20) (grifos nossos).

Alguns exemplos dessa pedagogia são conhecidos, como o uso do teatro na educação, o estudo do idioma indígena comparado com o português. Os jesuítas tiveram o mérito de primeiro, serem discípulos dos índios, aprendendo as suas muitas línguas, para depois serem mestres[21]. Escreveram gramáticas e dicionários das línguas indígenas, chegando mesmo a colocar o idioma indígena no currículo de suas escolas. O Pe. Ruy Teixeira, em carta aos padres da Bahia, em 1561, di-

---

(19) Madureira, D.D.D.M. ob. cit., p. 417.

(20) Southey, Robert. ob. cit., p. 301.

(21) Teixeira, Ruy. Apud. Madureira, S.D. ob. cit., p. 372.

zia que o Pe. Luiz de Grã ordenara em casa " que houvesse em cada dia uma hora de lição da língua brasileira, que chamamos grego - " (sic)[22]. Os jesuítas tinham substituído o grego pelo tupi. Quanto ao teatro, as representações dramáticas constituiram uma das práticas mais correntes dessa pedagogia.

Um aspecto que chama a atenção na política educacional jesuítica, foi o entendimento que tiveram do papel precursor da educação, muito bem percebido por Moreira de Azevedo :

> *"No acampamento que ia dar origem a cidade de Salvador, começaram eles a erguer, com as suas próprias mãos, a casa de residência, onde, para logo, quando ainda não de toda construída - uma escola foi aberta (1549) - a primeira que se estabeleceu no Brasil"* (23)

Segundo Madureira, Vilhena fez o seguinte comentário a propósito :

> *"Este é da missão jesuítica na América Latina fato característico e talvez único na história do mundo: a criação da escola contemporânea sempre da fundação da própria cidade, ou a ela precedendo, como em São Paulo aconteceu (...)"* (24)

O esforço pioneiro dos jesuítas na fundação e manutenção das primeiras escolas no Brasil poderia ter tido um sentido prático, se tivessem aproveitado em processo formal de instrução as habilidades profissionais de que eram portado

---

(22) Teixeira, Ruy P. Apud Madureira, S.D. ob. cit., p. 372.

(23) Azevedo, M.D. Moreira, Apud Madureira, S.D. ob.cit., p.360

(24) Moraes, Vilhena de. Apud Madureira, S.D. ob. cit., p. 361

res, inclusive no campo da agricultura. Praticaram inúmeras artes e ofícios, o que contraria alguns argumentos de que eram excessivamente teóricos. Serafim Leite, em exaustivo levantamento, dá notícia das confrarias de ofícios por eles fundadas no século XVIII, no Brasil(25). Deixaram, no entanto, de usar esses conhecimentos em suas escolas e colégios, cuja pedagogia se voltava para os interesses maiores da Companhia.

Afirma Severino que o sentido universalizante e europeizante da ideologia educacional dos jesuítas, levava os estudantes a não se confrontar com a realidade, porque o modelo de civilização a ser seguido estava fora, na Europa(26). Em que pese a força desse argumento, não se pode desprezar o fato de que, os vários obstáculos que tiveram de enfrentar na obra educacional que empreenderam no interior do país, os afastaram de muitas regras da Ratio, obrigando-os a adaptações oportunas, acervo que se perdeu após a expulsão. É certo que, este aspecto do trabalho jesuítico, está a requerer estudos específicos. Os indicadores de que dispomos, nos levam a crer que o sistema pedagógico do jesuítas alcançou saldo credor significativo, no contexto em que foi estruturado.

Por diversas razões - econômicas, políticas, religiosas - os jesuítas acabaram por construir um sistema educacional no Brasil, cujo mérito a destacar na perspectiva do presente estudo, é a capacidade que tiveram de penetrar no in

---

(25) Leite, Serafim S.I. Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil. Lisboa-Rio, Brotéria-Livros de Portugal, 1953.

(26) Severino, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo, EPU, 1986, p. 67.

terior do país e abrir escolas nos pontos mais distantes do litoral brasileiro. Do ponto de vista metodológico foram hábeis, pois primeiro aprenderam, depois ensinaram. Acredito que essa dimensão permanece atual em seus fundamentos básicos, ou seja, o fato de que não é possível planejar a educação sem considerar o amplo expectro de aspirações e valores presentes na vida de cada pessoa. Assim sob este ângulo, a pedagogia dos jesuítas é rica em suas bases metodológicas; sob outro, ao procurar criar escolas nas mais diversas regiões, eles deram uma contribuição válida no sentido de romper as barreiras que separavam a costa atlântica do resto do país(27).

Os Jesuítas e a Universidade

Por que, ao lado de uma obra educacional possuidora

---

(27) No período de 1549-1760, os jesuítas estiveram presentes nas seguintes localidades: Amazônia: Belém do Pará, vários lugares das margens dos rios Amazonas, Javari, Madeira, Tapajós, Xingu e Tocantins, região dos Furos (entre a foz do Xingu e Belém do Pará e Amapá; Maranhão: S. Luiz, Alcântara, Rio Itapicuru e várias fazendas; Ceará: Fortaleza e aldeias de Ibiapaba, Parangaba, Caucaia, Paraná-mirim...; Piauí: Parnaiba e em numerosas fazendas de gado; Rio Grande do Norte: aldeias das Guarairas, Guajuru e Apodi; Paraíba: João Pessoa e Alhandra; Pernambuco: Olinda, Recife, Goiana, Caeté, Ipojuca, Itambé...; Alagoas: margem esquerda do S.Francisco; Sergipe: Aracaju, Tepupeba, Jaboatão; Bahia: Salvador, Cachoeira, várias aldeias, Ilhéus e Porto Seguro; Espírito Santo: Vitória, Guarapari e várias aldeias; Rio: Rio, várias aldeias e fazendas; Minas Gerais: Rio das Velhas e Mariana; Goiás: Missões do Duro; Mato Grosso: Cuiabá e Rio Guaporé; São Paulo: S.Paulo, Guarulhos, Cubatão, S.J. dos Campos, Botucatu, Santos, S.Vicente; Paraná: Paranaguá; S. Catarina: Florianópolis e Laguna; R.G. do Sul: Aldeia do Estreito e Rio Pardo. Cf. Leite, Serafim. ob.cit., p. 32-36

de alguns méritos, reconhecida por vários historiadores, não criaram os jesuítas uma Universidade no Brasil ? Ou ainda, colocando a mesma questão de outra forma : Por que a universidade só foi surgir no Brasil no primeiro quartel do século XX ? Não há consenso entre os estudiosos que examinaram esse problema. Várias explicações têm sido dadas, inclusive como tentativa de elucidar as razões que levaram ao surgimento dessas instituições na América Espanhola e nenhuma na América Portuguesa.

O argumento de que o Estado português impedia o desenvolvimento do ensino superior no Brasil não convence Luiz Antonio Cunha(28) que indaga : se der crédito a essa interpretação, como explicar a criação de vários cursos de filosofia e teologia no colégio dos jesuítas ? Para responder a questão, esse autor utiliza dois argumentos apresentados por Júlio de Faria(29). O primeiro, devido ao fato de a Espanha ter encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, o que dificultava a propagação da cultura dos espanhóis. As universidades, nesse caso, teriam a tarefa de preparar missionários, conhecedores dos costumes e da língua dos indígenas, como estratégia de facilitar o processo de colonização(30); o segundo argumento apresentado por Faria e endos

---

(28) Cunha, L. Antonio. A universidade temporã. Rio, Civilização Brasileira, 1980, p. 11 e segs.

(29) Faria, Júlio Cezar de. Da fundação das Universidades ao ensino nas colônias. Rio, Impr. Nacional, 1952, p. 91.

(30) Este argumento também é defendido por Álvaro Vieira Pinto em A Questão da Universidade. Rio, Editora Universitária/UNE, 1962, p. 19-20.

sado por Cunha, refere-se ao fato de que a Espanha, nessa época, possuia 8 (oito) universidades e nove milhões de habitantes enquanto que Portugal só contava com Coimbra e depois Évora e uma população de um milhão e meio de habitantes. Por isso, podia a Espanha transferir para suas colônias, professores, sem prejudicar o ensino em suas universidades.

A rigor, as colocações de Júlio de Faria são insuficientes para explicar a criação de universidades nas colônias espanholas da América e a inexistência de instituições semelhantes no Brasil. O argumento da falta de professores não convence porquanto havia nos colégios da Companhia de Jesus, mestres com a competência requerida. Procurando colocar a questão sob outra forma, Luiz A. Cunha reconhece esse fato :

> *"É possível que boa parte dessa polêmica esteja presa a mera questão de nome. Não seriam muitas das universidades hispano-americanas equivalentes aos colégios jesuítas da Bahia, do Rio de Janeiro, de São Paulo, de Olinda, do Maranhão, do Pará ? Equivalentes aos seminários de Mariana e Olinda que foram chamados de universidade ?"* (31)

Como diz esse autor, somente uma pesquisa dos cursos poderia tirar a dúvida e " arrefecer boa parte do lamento da universidade tardia no Brasil "(32).

Porém, existem outras interpretações, mais válidas, acredito, para o advento tardio da universidade brasileira .

---

(31) Cunha, L. Antonio. A universidade temporã. Rio, Civilização Brasileira, UFC, 1980, p. 13.

(32) Idem, ibidem, p. 13.

Hans Steger, um alemão que estudou as universidades latino-americanas, apresenta algumas explicações dignas de menção. Primeiramente, ele afirma que o fato de a universidade de Coimbra, em Portugal estar sob o controle dos jesuítas (o que não aconteceu com as universidades espanholas, que eram imperiais) fazia diminuir a necessidade de se criar universidades no Brasil. Como diz esse autor " na área lusitana, os jesuítas conseguem o controle sobre a Universidade de Coimbra que recebe, em todo o Império lusitano, o monopólio de estudos; o Brasil fica por isso sem universidades próprias "(33).

Esse argumento parece razoável, pois na América Espanhola, os jesuítas tiveram suas universidades, como estratégia para escapar ao controle das universidades imperiais espanholas, sobre as quais, os inacianos não tinham nenhum tipo de supervisão : " Na América Espanhola graças à tradição imperial das Universidades, não puderam os jesuítas conquistá-las "(34). O mesmo controle conseguido inicialmente no Colégio das Artes em Lisboa (1555) e depois na Universidade de Coimbra (1565) os jesuítas tentaram no Colégio Imperial espanhol que " fracassou graças à decisiva oposição das Universidades espanholas, que agiram em conjunto "(35).

Há um outro ângulo pouco explorado nessa matéria. Quando se examina a utilização que fizeram os jesuítas da educação no processo de conquista espiritual do Novo Mundo, cha

---

(33) Steger, Hanns-Albert. As universidades no desenvolvimento social da América Latina, Rio, T. Bras., 1970, p. 148

(34) Idem, ibidem, p. 220.

(35) Rueda, J. Jimenez. Apud Steger, Hanns-Albert., ob. cit., p. 155.

ma atenção o fato de que em Portugal e suas colônias, os jesuítas detinham praticamente o monopólio da educação. O mesmo já não acontecia na Espanha e na América Espanhola, onde a presença de outras ordens religiosas e das universidades imperiais dificultava a pretensão dos jesuítas. A luta para conseguir o domínio do setor educacional foi uma constante na política dos inacianos, de que é exemplo o esforço que desenvolveram para ter o monopólio do ensino superior em São Domingos no século XVIII(36). Pelo resultado dessas lutas, seja em relação a outras ordens religiosas, seja em relação às universidades imperiais(37) pode-se indagar : Até que ponto isso teria enfraquecido o sistema universitário da América espanhola não pertencente ao âmbito de influência dos jesuítas ? O assunto requer uma investigação ampla, fugindo aos objetivos deste estudo. Sobre o tema deve ser registrado que, quando Juan de Palafox, empreendeu a reforma universitária mexicana no século XVII (1646), um de seus objetivos era fortalecer a tradição imperial da Universidade do México, devendo, para tanto, reduzir a influência das ordens religiosas, cujos membros não podiam ser reitores de acordo com o novo estatuto de

---

(36) Essa luta chegou ao ponto, por influência dos jesuítas, de se questionar os graus acadêmicos da Universidade de São Domingos (dominicana). Cf. Steger, Hanns-Albert. , ob. cit., p. 164-5.

(37) Quando Felipe II proibiu aos jesuítas de conferir graus acadêmicos, eles conseguiram do Papa autorização correspondente, prosseguindo a conferir graus. Isso foi na Universidade do México. Com o tempo, a Universidade teve de reconhecer os títulos dos educandários jesuítas. Além disso, houve um esvaziamento da universidade, cujos alunos preferiram o ensino dos jesuítas (cf. Steger, Hanns-Albert., ob. cit., p. 220).

Palafox(38).

A reforma de Palafox no México é ilustrativa e esclarecedora, pois ele tentou incluir nessa reforma algumas idéias predominantes no Iluminismo europeu, no que ele encontra a resistência dos missionários e dos crioulos. O que é importante frisar é que essa resistência tem um fundo nacionalista que os missionários, sobretudo os jesuítas sabiam muito bem explorar. Por isso, a luta contra o latim escolástico ou contra o idioma indígena não teve condições de prosperar, fazendo fracassar a reforma de Palafox.

Na polêmica que se travou, tanto na América espanhola, quanto na portuguesa, tendo de um lado os jesuítas, conservadores em sua missão de conquista espiritual de novos povos e, de outro, os representantes dos Estados espanhol e português, há um aspecto importante para os objetivos do presente estudo. Ambos os lados possuiam concepções e entendimentos diferentes do processo de colonização das colônias. De um lado, portugueses e espanhóis, tentaram impor uma cultura européia; de outro, os jesuítas, davam primazia à conquista espiritual. Essa discordância irá se manifestar muito no caso do elemento indígena. Os jesuítas numa admirável antecipação da ciência antropológica, acreditavam que a religião cristã poderia desenvolver-se no seio de qualquer cultura. Por isso não só foram defensores do ensino do idioma indígena, como escreveram gramáticas e dicionários nas línguas nativas das Américas.

---

(38) Steger, Hanns-Albert., ob. cit., p. 221.

Uma outra explicação apresentada por Steger sobre o surgimento de várias universidades na América espanhola, prende-se a peculiaridades do império espanhol, ou mais especificamente, à diferença de concepções entre a dinastia dos Bourbons e dos Habsburgos. Enquanto os primeiros concebiam um Estado centralizado, os Habsburgos admitiam o regime de confederações. " Tendo por base este pensamento primordial, foram efetuadas também as conexões dos Impérios conquistados no Novo Mundo, dentro do Império Habsburgo "(39), situação que iria favorecer o surgimento das universidades imperiais, pois, com base nessa colocação, o Estado espanhol estaria criando universidades não em suas colônias, mas na " Nova Espanha ".

É preciso dizer ainda que a Espanha foi uma exceção no que tange à criação de universidades. Outros países colonizadores - Inglaterra, França, Portugal ... não seguiram o exemplo espanhol, configurando-se tal fato como uma característica bastante própria do Império espanhol.

Pelo que foi escrito, vê-se pois, que a América espanhola foi duplamente favorecida com respeito à criação de universidades. Por um lado, o regime de confederações do Estado espanhol e, por outro, a presença de outras ordens religiosas competindo com os jesuítas. Tais condições não existiram no caso brasileiro, onde os jesuítas eram os senhores absolutos e, o Estado português, altamente centralizador. Além disso, o domínio exercido pelos jesuítas sobre a universidade de Coimbra lhes dava uma tranquilidade muito grande, dispensando até mesmo a criação de universidades no Brasil-colônia.

---

(39) Steger, Hanns-Albert., ob. cit., p. 100.

O raciocínio desenvolvido no parágrafo anterior tem implicações nas colocações feitas por Serafim Leite a respeito do esforço feito pelos jesuítas para criar uma universidade no Brasil.

É certo que na segunda metade do século XVII, ocorreram algumas tentativas, não propriamente de criação de universidades, mas de equiparação do ensino ministrado no Colégio dos Jesuítas, sobretudo o da Bahia, ao de Évora e Coimbra. O Curso das Artes, do Colégio da Bahia, tinha, segundo Serafim Leite, " feição e praxe universitária "(40). A reivindicação feita pela Câmara da Bahia, em 1662, reiterada em 1663 e 1671 visava obter para o Colégio da Bahia, o status universitário, o que foi negado. É oportuno observar que um dos pareceres negativos foi oriundo da Universidade de Coimbra, a esse tempo dominada pelos jesuítas. Isso significa que, a rigor, não houve empenho dos jesuítas para a criação de Universidades no Brasil, situação que, como vimos, difere do que ocorreu na América Espanhola.

Ao se procurar colocar o problema da ausência de universidades na América portuguesa dentro dessa linha de argumentação, tem-se o objetivo de acrescentar novos ingredientes ao lado de um quadro mais amplo que era a situação política-econômica do Brasil-colônia. As bases que fundamentavam a relação de Portugal com suas colônias - no caso o Brasil - essencialmente colonialistas, não permitiam que se instaurasse uma instituição como a universidade, cujos objetivos podiam

---

(40) Leite, Pe. Serafim. História da Companhia de Jesus. V.7, Rio, INL, 1949, p. 193.

fugir e conflitar com os da metrópole. Essa questão poderia ser melhor esclarecida na medida em que se procurasse efetuar um exame crítico do papel desempenhado pelas universidades criadas na América Espanhola nos primeiros tempos de sua história.

A Constituinte de 1823 e a Universidade

Após as tentativas de criação de universidade no Brasil, na segunda metade do século XVII, passariam mais de 100 anos sem que o assunto fosse objeto de alguma consideração. A idéia só viria a ressurgir durante a Inconfidência Mineira. Um dos sonhos dos inconfidentes era criar uma universidade em Vila Rica(41). Não se encontram nos Autos de Devassa da Inconfidência, maiores informações sobre o assunto. Ele é apenas mencionado. A Universidade, segundo um depoimento, seria " como a de Coimbra "(42), onde os brasileiros pudessem estudar. Por essa época, a universidade de Coimbra já tinha sido reformada (em 1773), incorporando muitas idéias veiculadas pelo Iluminismo europeu.

Alguns autores, como Fernando de Azevedo, admitem que a reforma de Pombal chegou ao Brasil via Universidade de Coimbra reformada(43). Certamente que tal fato teria influ-

---

(41) Autos de Devassa da Inconfidência Mineira. Brasília, Belo Horizonte, Câmara dos Deputados-Governo de Minas, 1982, V. 7., p. 215.

(42) Idem, ibidem, p. 208.

(43) Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira. São Paulo, Melhor., 1964, 4ª ed., p. 547.

enciado não apenas o movimento da Inconfidência, como a própria idéia de uma universidade em Vila Rica. Um outro fato merece ser mencionado, embora dele não se possa induzir muita coisa, seja pela falta de documentos, seja pela falta de consciência do problema. Trata-se de criar uma universidade no interior do país e, não, em sua faixa litorânea, a exemplo do que fizera Anchieta quando mudou o colégio de São Vicente para o planalto de Piratininga, numa formidável antevisão do futuro.

Sob certo aspecto, a tentativa dos inconfidentes de criar uma universidade em Vila Rica era um reflexo de um quadro econômico-social. A partir do século XVIII, conforme observam Luna e Costa, a região das Minas Gerais desenvolveu-se como centro de intensa atividade econômica em decorrência da exploração do ouro. Foi essa exploração aurífera que levou à ocupação do interior brasileiro, chegando mesmo a promover um significativo movimento imigratório dirigido para Minas, proveniente tanto do litoral quanto da sede do Reino em Portugal(44). Em 1763 a capital da colônia muda-se de Salvador para o Rio de Janeiro, o que favorecia a comunicação com o polo econômico-aurífero de Minas. Por essa época, começa a ocorrer o deslocamento do centro das atividades econômicas do Nordeste para o Centro-Sul.

No início do século XVIII, mais algumas tentativas foram feitas de se criar uma universidade. A primeira delas, ocorreria quando da passagem de D. João VI, pela Bahia, em

---

(44) Luna, F. Vidal e Iraci Del Nero Costa, Minas colonial : economia e sociedade. S. Paulo, Fipe-Pioneira, 1982,p.10

1808. O corpo de comércio da Bahia ofereceu ao Príncipe Regente recursos financeiros para a fundação de uma universidade no Brasil, o que não foi aceito[45]. Nessa oferta, um dado que chama a atenção, refere-se ao fato de ter sido uma iniciativa do setor privado. Souza Campos cita ainda a tentativa feita em 1816, pelos comerciantes do Rio, que chegaram a formar um capital para o Instituto de Artes e Ciências, que também fracassou[46]. Mais uma proposta lançada no vácuo.

Com a vinda da família real, a educação superior no Brasil ganhará novo alento. Não serão criadas universidades. A influência dos modelos coimbrão e napoleônico não estimulava a idéia de universidade. Surgiram inúmeras escolas isoladas, com a função de preparar profissionais para atender, por certo, o imediatismo das circunstâncias que colocavam o Brasil como sede do Reino. Fundam-se escolas de engenharia, medicina e artes militares. Criam-se aulas de economia, comércio, agricultura e desenho, entre outras. Cria-se ainda uma aula de química, na Bahia, para estudar a utilidade comercial das riquezas do reino. São particularmente interessantes os motivos apresentados por D.João VI para o ensino de química:

> *"Sendo indispensável não só para o progresso dos estudos de medicina, cirurgia e agricultura, que tenho mandado estabelecer nessa cidade (Bahia), mas também para o perfeito conhecimento de mui-*

---

(45) Silva, Joaquim Norberto de Souza. Cf. Lobo, F. Bruno. Uma universidade no Rio de Janeiro. Rio, UFRJ, 1967, v. 1, p. 15

(46) Campos, Ernesto de Souza. Educação superior no Brasil, Rio, Mec, 1940, p.220.

tos e preciosos produtos, com que a natureza enriqueceu este reino do Brasil, que se ensinem os princípios práticos da química, e seus diferentes ramos e aplicados às artes e à farmácia"(47).

Nesse texto, pode-se observar uma preocupação não somente com os aspectos práticos do ensino de química, bem como, com o suporte que essa atividade poderia dar para um melhor conhecimento do potencial de recursos naturais existentes na nova sede do Reino.

Nessa mesma linha de entendimento pode ser vista a tentativa de criação do ensino agrícola no país, onde havia nítida preocupação com o desenvolvimento de conhecimentos próprios, de ajuda aos agricultores e apoio às atividades de pesquisa(48). Isso serve para mostrar que, se de um lado, a política educacional de D. João VI pode ser responsabilizada pela tradição que então se inaugura de estabelecimentos isolados de educação superior, de natureza enciclopédica, de outro, ao menos ao nível do discurso, havia uma clara intenção de se fazer um ensino voltado para a realidade do usuário, inclusive com atividade de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias próprias.

É provável que essa preocupação com um ensino prático, ter-se-ia inspirado nos ideais da revolução francesa, burguesa por excelência, que não via com bons olhos o sistema universitário vigente, de feição mediavalesca, preferindo por isso mesmo a instituição isolada fora das universidades, voltada para as necessidades mais imediatas da burguesia.

---

(47) Moacyr, Primitivo. A instrução e o império.1823-1853-1ºv. C.Brasiliana v.66.S.Paulo, CEN, 1936, p. 63

(48) Idem, ibidem, p. 57 e segs.

Em certo sentido, foi essa a orientação de D. João VI. Toda via, não menos verdadeiro é o fato de que o desenvolvimento ulterior do ensino superior no Brasil não foi, a rigor, profissionalizante, como querem alguns autores, porém, verbalista. O diploma conferia direitos profissionais, que na prática não eram muito requeridos, porquanto o principal empregador, o Estado, historicamente nunca cobrou competência profissional.

A presença de D. João VI favoreceu o desenvolvimento do ensino superior, das artes e das ciências. Quanto à criação de universidades, já não se pode dizer o mesmo. Nem o oferecimento do comércio do Rio foi suficiente para sensibilizar o Príncipe Regente. Na luta para a criação de universidades, estávamos apenas no começo.

Com relação á presença da família real no Brasil, há uma observação de Gilberto Freyre que merece destaque. Teria aumentado a europeização do processo civilizatório brasileiro, ou seja teria havido " a inflexão de um processo cultural que se desenvolvia desde os primórdios da colonização "(49). Seguramente, esse processo de europeização da formação cultural brasileira, irá obnubilar as mentes da classe dominante do país por todo o Império e começo do período republicano, só sofrendo o seu primeiro grande revés com a realização da Semana de Arte Moderna, em 1922. Um pouco antes, Euclides da Cunha, n'Os Sertões, já havia denunciado, pela ótica da guerra de Canudos, o drama do homem do interior. O ho

---

(49) Freyre, Gilberto. Apud Luiz A. Cunha. A universidade temporã. Rio, Civ. Bras., 1980, p. 117.

mem do litoral estava de costas para o interior do país, olhava e pensava a Europa, " ... se debruçava à janela do Atlântico à espera do navio que lhes traria idéias e livros da Europa "(50), para usar a expressão de Cruz Costa.

Apesar da presença renovadora da Corte Portuguesa, criando cursos superiores, escolas técnicas, missão artística da França, Jardim Botânico, o fato é que tudo isso se destinava a uma elite, de postura reflexa. Foi essa elite, impregnada de cultura européia, que ajudou e se beneficiou da Independência, em 1822. " Na ausência de participação do povo , observa Cruz Costa, a classe que assumiu o poder foi ainda a dos ricos proprietários de terras e de engenhos, a herdeira dos letrados do século XVII. São essas classes superiores , constituídas de bacharéis eruditos e de ricos proprietários de engenhos que conduzirão o Brasil na fase imperial "(51).

Nessa paisagem de extrema dependência e imitação, a idéia da universidade não poderia frutificar. As tentativas haveriam de continuar. As que foram feitas sob a égide da Assembléia Constituinte de 1823 são politicamente importantes. A história começa quando dois estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra queriam que o ouro do Brasil servisse para fundar uma casa de ciência. A idéia apresentada pelo Deputado Fernandes Pinheiro, depois convertida no primeiro projeto de lei que se tem notícia, para a criação de universidades no Brasil, haveria de provocar debates e disputas das mais

---

(50) Costa, Cruz. Contribuição á história das idéias no Brasil. Rio, Civ. Bras., 1967, 2ª ed., p. 44.

(51) Idem, ibidem, p. 65.

contraditórias, debates esses que servem para mostrar o nível de consciência da classe dominante da época, através de seus representantes na Constituinte de 1823.

O projeto previa a criação de duas universidades, uma em Olinda e outra em S. Paulo. Um Constituinte, ao defender o projeto, salienta que êle asseguraria a prosperidade futura, de onde "sairão homens abalizados nas Ciências, para encherem os lugares e empregos do Estado"(52) (grifos nossos). Justifica a escolha dessas cidades, pois ambas estão " situadas em clima sadio, abundante de víveres, vizinhas a portos cômodos, e, por isso, acessíveis por jornada de mar e terra(53). Saliente-se como a idéia de universidade estava ligada ao emprego público.

Alguns deputados, entretanto, não concordavam com a escolha de Olinda e S.Paulo. Acreditavam que a melhor localização seria na Corte, na orla marítima. Um deputado, defendendo esta posição, assim se expressou:

> *"Todavia, atendendo à história da fundação das principais universidades na Europa e na América, não posso conformar-me a tal opinião, pois que elas especialmente se acham nas cortes, ou nas grandes estancias maritimas"(54)(grifos do autor)*
>
> *"É de suma importância atualmente a universidade na Corte, porque além de que, pela regra da escritura - o olho do rei dissipa todo o*

(52) Carvalho e Melo. Documentos parlamentares 122. Brasília, Câmara dos Deputados, 1977, p. 17

(53) Idem, ibidem, p.17

(54) Lisboa, Silva. Documentos parlamentares. ob.cit.p.32.

mal - o Imperador honrando com sua presença as aulas e atos dos exames da universidade, não só excitará a energia dos jovens, mas também terá a oportunidade de conhecer os mais distintos candidatos, para as magistraturas e demais repartições"(58)

Silva Lisboa apresenta ainda outros argumentos contra a localização em São Paulo e Olinda. Para êle, na Corte falava-se o melhor português do Brasil, enquanto que nas províncias haviam dialetos que seriam prejudiciais: " É reconhecido que o dialeto de São Paulo é o mais notável. A mocidade do Brasil, fazendo aí os seus estudos, contrairia pronúncia mui desagradável"(56).

Alguns deputados, procurando defender suas províncias de origem, sugeriram outros locais para a instalação de universidades no Brasil. O deputado Pereira da Cunha queria a Bahia como sede:

"A Província da Bahia, formando por sua situação geográfica o centro do Brasil, facilita (quanto(sic) a nossa política o permite) todas as correspondências por mar, e por terra com o resto do Império, o que se não obtém tão facilmente em qualquer de suas extremidades"(57)

Há um aspecto positivo na emenda apresentada por esse deputado, pois ela previa, além de duas universidades (Maranhão e Bahia), dois colégios de ciências naturais(S.

---

(55) Lisboa, Silva. Documentos parlamentares 122.ob.cit. p. 35

(56) Idem, ibidem, p. 46

(57) Pereira da Cunha. Documentos parlamentares 122. ob.cit. p. 49

Paulo e Minas)(58), fato que sugere um mínimo de consciência da importância das ciências naturais, o que não era comum. Veja-se o caso do deputado Arouche Rendon que ao justificar São Paulo e Olinda, queria que se iniciasse já em tais cidades as faculdades de Jurisprudência e Filosofia, pois " estas ciências são as de que nós temos mais necessidades "(59).

Nos debates sobre a criação de universidades na Constituinte de 1823, o problema da localização dessas instituições foi objeto de inúmeros pronunciamentos. Cada deputado procurava defender seu reduto, apresentando justificativas que, de modo geral, giravam em torno das condições de sustentação do estudante, clima, tranquilidade do local, bons costumes etc. Carneiro da Cunha, por exemplo, ao indicar a Paraíba para sediar uma das universidades, informava que nessa província havia " clima moderado, abundância de víveres, todas as comodidades necessárias para a subsistência, e nenhuma distração ou divertimento "(60), além de possuir um " belo edifício como o Convento de São Francisco da cidade da Paraíba que tem uma grande cerca e todos os cômodos necessários "(61) que poderia abrigar a universidade.

Nesse debate sobre a localização, o problema do interior do país começa a ser lembrado. O deputado Francisco Montezuma argumentava que o ideal seria que cada província ti

---

(58) Pereira da Cunha. Documentos Parlamentares 122, ob. cit.

(59) Arouche, Rendon. p. 53.

(60) Carneiro da Cunha. Documentos Parlamentares 122, ob. cit p. 63.

(61) Idem, ibidem, p. 63.

vesse sua universidade. Não sendo possível, propugnava duas instituições, " uma na costa do Brasil, outra no interior "(62). Ao defender sua proposta, dizia :

> *"Não há povos, Sr. Presidente, que mereçam tanto o cuidado da Assembléia, a respeito da instrução pública, como os do interior. A razão é evidente: os da costa têm mais meios e facilidades de a adquirir e desenvolver; e, ao mesmo tempo, as fontes da nossa grandeza, e verdadeira prosperidade do Brasil existem no interior pois como todos sabem, as utilidades que nos vem da costa são efêmeras.*
>
> *Se nós decretamos só para os povos da costa, e não olhamos para os do interior, tem estes toda razão de dizer que a Assembléia olha com indiferença para a sua instrução pública, sem atender às dificuldades que tem para se aproveitarem dos estudos em outras províncias, porque na verdade no interior não há tantas correspondências, como na costa, e por isso menos vantagens e facilidades"(grifos do autor)*
>
> *Sendo isto assim, e se nós devemos atender muito à instrução pública dos povos do interior é de toda a evidência que tem direito a ter uma universidade.* (63).

Se, de um lado,haviam deputados como Montezuma, capazes de perceber a importância do interior do país no processo de edificação das bases de uma nação, colocando a instituição universitária como um dos meios de impulsionar o progresso, de outro, constituintes como Silva Lisboa, advogavam a tese de que a universidade deveria estar situada na Corte, com

---

(62) Francisco Montezuma. Documentos Parlamentares 122, ob. cit., p. 125.

(63) Idem, ibidem, p. 125.

uma curiosa justificativa :

> *"É não só natural, mas até mais econômico, que em tais situações se facilitem os meios de literatura, vida e urbanidade, até pela maior confluência de estrangeiros. Talvez Évora e Coimbra, por serem universidades no interior de Portugal, pouco contribuiram para o progresso do espírito humano"* (64).

Em uma emenda que apresentou ao projeto de lei de criação de universidades, queria uma universidade na Côrte, custeada pelo Tesouro e, as universidaes que viessem a surgir nas capitais das províncias, correriam à conta de outros recursos que não os do Tesouro, como se isso fosse possível diante da pobreza que reinava na maioria das províncias.

O projeto de lei para a criação de universidades suscitou tantos e tão calorosos debates, que um deputado - Custódio Dias - chegou a advertir que a grande quantidade de emendas e divergências de opiniões acabaria atrapalhando o andamento do projeto. E, dizia mais :

> *"Eu falo pelo que a experiência nos tem mostrado, e por isso digo que mão oculta pretende que esta Assembléia não faça cousa alguma, até que os seus inimigos consigam que ela se dissolva"* (65)

Foi o que aconteceu pouco tempo depois. A Assembléia foi dissolvida e, no ano seguinte, o Imperador outorga uma constituição ao país, adiando mais uma vez a possibilida

---

(64) Silva Lisboa. Documentos Parlamentares 122, p. 32.

(65) José Custódio Dias. Documentos Parlamentares 122, p. 65.

de de concretização da idéia de uma universidade no Brasil, cujas tentativas de criação, até essa data, segundo levantamento feito por Souza Campos, já eram em número de sete(66).

A Omissão do Império

O extenso debate sobre a criação de universidades no Brasil que se verificou na Constituinte de 1823 resultou tão somente na criação dos cursos jurídicos de São Paulo e Olinda, em 1827. O bacharel passa a ser a figura central do ensino superior brasileiro. Como observa Cunha, os bacharéis " tinham na atividade cotidiana de elaborar, discutir e interpretar as leis, a tarefa principal de formular e renovar as ideologias que legitimavam as relações de dominação mantidas e dissimuladas pelo aparato jurídico "(67). Segundo Cruz Costa, as escolas de direito de Olinda e São Paulo,

> *"nascidas à sombra de dois conventos, irão substituir, por mais de um século, uma instituição que reunirá e coordenará o saber, como é a Universidade. Será nesses estabelecimentos que irá ecoar o debate filosófico e literário que se travava em terras longínquas. Será daí também, que surgirão grandes e importantes movimentos nacionais que passarão para a nossa História"* (68)

Em que pese o papel histórico que as academias de São Paulo e Olinda iriam ter em vários episódios da luta na-

---

(66) Campos, Ernesto de Souza. ob. cit., p. 221.

(67) Cunha, Luiz Antonio. A universidade temporã. Rio, Civ. Bras., 1980, p. 63.

(68) Costa, Cruz. ob. cit., p. 66.

cional nas décadas subsequentes, não se deve perder também de vista o fato de que, a primazia conferida ao bacharel, às academias de direito, haveria de exercer influência para que o projeto de uma universidade brasileira, tão intensamente debatida na Constituinte de 1823, ficasse à margem das preocupações centrais do Império brasileiro. Se há um mérito da Constituinte de 1823 é o de ter trazido o projeto de criação de universidades para um primeiro plano de considerações. Não tivesse ocorrido a dissolvição da Assembléia, há razões para se acreditar que a primeira universidade no Brasil teria sido criada um século antes do que foi.

Porém, a idéia de uma universidae no Brasil já havia sido lançada. Os debates ocorridos na Constituinte foram marcantes e não poderiam ser esquecidos. Assim, nas décadas seguintes, ela surge e ressurge, cada vez mais em nível de uma aspiração nacional.

Nesses avanços e recuos, há um dado a ser destacado no projeto dos deputados Januário da Cunha Barbosa, José Carlos Pereira de Mello e Antonio Ferreira França, de 1826, que apresentaram à Câmara, sobre a Instrução Pública do Império do Brasil. Esse projeto, que dividia a educação em 4 graus - pedagogias, liceus, ginásios e academias, dizia em relação ao ensino de medicina, cirurgia e farmácia, que deveriam ser criadas " tantas academias quantas forem necessárias na vasta extensão deste Império "(69). Trata-se de uma colocação um

---

(69) A transcrição na íntegra desse projeto encontra-se no livro de Francisco Bruno Lobo - Uma universidade no Rio de Janeiro, Rio, 1967, 1º v., p. 97-128.

pouco diferente das anteriores, onde a educação superior passava a ser vista, não para prover o Estado de funcionários burocratas, porém, em um sentido de maior relevância social, ou seja, de acordo com as necessidades de cada região.

Um ano depois, o Padre Antonio Feijó, apresentaria à Câmara, outro projeto de criação de universidade, mas sem conseqüências. Nos anos seguintes, os ministros Antonio Paulino de Abreu (1837), Bernardo de Vasconcelos (1838), Francisco de Paula de Almeida e Albuquerque (1839) e Aires Coelho (1840) defendem a criação de universidade no Brasil(70).

O problema da interiorização ou da centralização versus descentralização, volta a ser discutido por essa época. Disso nos dá notícia Berger, que relata o depoimento de um capelão dinamarquês que visitava o Rio de 1840 e dizia da importância de se criar uma universidade no Brasil, mediante a transferência para a Côrte dos cursos de Direito, de São Paulo e Olinda e do de Medicina, da Bahia. Dizia esse viajante - " seja como for, a vantagem de uma sede conjunta para as ciências é para estas uma tão grande e essencial vantagem, que o Ministério não devia hesitar tanto tempo em torno do plano (...)"(71). Esse plano chegou a ser cogitado , inclusive com o Ministério solicitando às províncias, informações sobre número de alunos. Esse fato mostra de um lado, a tendência cada vez mais centralizadora do Império e, de outro, deixa claro que quando se tem a oportunidade de um debate mais

---

(70) Campos, Ernesto de Souza. ob. cit., p. 235 e segs.

(71) Berger, Paulo. Apud Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 130.

democrático, como o que ocorreu na Constituinte de 1823, a dimensão social da obra pública aumenta consideravelmente.

A política centralizadora do Império continuaria. O projeto da Universidade Pedro II, tanto o apresentado por Miranda Ribeiro (1842), quanto por Manoel do Nascimento Castro e Silva (1843), previa a extinção de cursos existentes nas províncias, concentrando-os na Côrte em nome das

> *"vantagens que deviam aparecer para o progresso da instrução pública, a qual sem dúvida lucraria com o melhor desempenho dos lentes e alunos debaixo das vistas imediatas do governo geral, que faria cessar as desordens, dando vigor à disciplina e com o aproveitamento de talentos que iriam adquirir maior desenvolvimento na freqüência simultânea de escolas de ciências diversas (...)"* (72)

Certamente que o contato com " ciências diversas " configura-se como uma prática pedagógica enriquecedora e estimuladora de talentos. Todavia, querer chegar a tais resultados, via centralização autoritária, representa um equívoco que sempre nos perseguiu historicamente.

Essas investidas centralizadoras são reflexos do próprio panorama político-econômico que vivia o país a esse tempo. A experiência liberal-descentralizadora do Ato Adicional de 1834, havia fracassado. Seguiu-se-lhe a reação centralizadora e monárquica, para usar a expressão de Faoro(73). O

---

(72) Silva, J.N. de Souza. Apud Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 145.

(73) Faoro, Raymundo. Os donos do poder. Porto Alegre, Globo, 1977, vol. 1, p. 313.

comando da economia não só volta ao Estado, como tem suas bases fortalecidas. Como observa esse autor :

> *"Ele se reequipa para as funções de condutor da economia, com o quadro de atribuições concentradas no estamento burocrático, armado em torno do senado, dos partidos, do Conselho de Estado e da política centralizadora. Dinheiro e política voltam a se dar as mãos, subjugando a classe proprietária, que para defender sua produção, há de apelar para os intermediários urbanos, emaranhados no ninho governamental. Os talentos cobiçados do mando, se engastam na máquina política, trocando a agricultura e o comércio, a aventura industrial pelo emprego público que dá a glória e o poder"* (74)

Assim haveria de ser toda a política imperial brasileira, centralizada e distante do resto do País. A preocupação que alguns parlamentares manifestaram com o interior, na Constituinte de 1823, não só passa a segundo plano, como, até mesmo surgem projetos querendo transferir para o Rio de Janeiro, instituições de ensino superior situadas em outras regiões, como que se da Côrte europeizada fosse possível ver todos os problemas do país.

A europeização se fazia sentir, no campo universitário, pela admiração que se devotava aos tipos coimbrão e napoleônico. Como bem sintetizou Barros, na década de 1840, como na seguinte,

> *"os modelos coimbrão e francês absorvem todas as atenções. Poder-se-ia mesmo dizer que, ao fa*

---

(74) Faoro, Raymundo. ob. cit., p. 329.

> *lar em universidade, tem-se diante dos olhos o modelo administrativo napoleônico e a inspiração pedagógica coimbrã"* (75)

A política de excessiva centralização praticada no segundo Império teve no projeto apresentado por Bernardo José da Gama, o Visconde de Goiana, em 1847, uma de suas expressões mais radicais. Seu plano previa a fundação de uma universidade na capital do Império e dispunha sobre toda a educação nacional; incorporava as escolas de Olinda e São Paulo, a de medicina, da Bahia, além de bibliotecas, observatório, jardim Botânico ... e todos

> *"os estabelecimentos desta natureza que existirem em qualquer parte do Império (...)".*
> *"Todas as escolas nacionais, os compêndios das aulas e o método de instruir em todo o Império serão coordenados em uma coerência tão restrita, que harmonizem um só sistema geral, invariável e unívoco"* (76)

Todavia, esse modelo centralizador, sediado na capital do Império, começa, a partir de um certo momento, a ser questionado em decorrência da presença de novas idéias vindas da Europa. Maciel de Barros defende a tese de que no período que vai de 1870 a 1889, " sob o influxo dos autores populares do século XIX, criamos um movimento 'ilustrado' que, sob forma nova, de certo modo desempenhou um papel semelhante ao do

---

(75) Barros, Roque S.M. A ilustração brasileira. São Paulo, USP, 1959, p. 229.

(76) Projeto Visconde de Goiana. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., vol. 1, p. 152.

Iluminismo na Europa do século XVIII "[77]. Esses " autores populares " são Comte, Spencer, Stuart Mill, Darwin ... O ressurgimento da idéia de uma universidade, depois da proposta do Visconde de Goiana, sofrerá a influência desse novo quadro cultural.

Caberia a Paulino José de Souza, em 1870, retomá-la. E o fez num momento em que a criação de uma universidade vinha sendo objeto de críticas por várias correntes de pensamento. Os liberais temiam a universidade, sobretudo em sua versão napoleônica, centralizadora. Como diz Gusdorf, Napoleão havia organizado uma universidade como um monopólio de Estado com caráter essencialmente utilitário[78]. Disso os liberais tinham receio. Segundo a análise de Maciel de Barros,

> *"o espectro da universidade napoleônica assusta o pensamento liberal em franca progressão. Ao invés de conceber-se a universidade napoleônica como uma expressão da universidade, chega-se a concebê-la como expressão única. A universidade em certos casos, faz-se sinônimo de centralização e de monopólio e, nos quadros dessa concepção, é entendida como uma instituição do passado, superada pelas necessidades e aspirações*

---

(77) Barros, Roque S.M. ob. cit., p. 22. Diz ainda esse autor: "Tudo tinha adormecido à sombra do manto do príncipe feliz que havia acabado com o caudilhismo nas províncias e na América do Sul e preparado a engrenagem da peça política de descentralização mais coesa que já uma vez houve na história em um grande país. De repente, por um movimento subterrâneo, que vinha de longe, a instabilidade de todas as coisas se mostrou e o sofisma do império apareceu em toda a sua nudez". (ob. cit., p. 30).

(78) Gusdorf, Georges. L'université en question. Paris, Payot 1964, p. 72.

do presente" (79).

Entre as aspirações do presente, fruto do pensamento liberal " em franca progressão " estavam o regime descentralizado e o ensino livre. Este, poucos anos depois, em 1879, seria objeto da reforma Leôncio de Carvalho.

Também os positivistas não queriam a universidade. Consideravam-na uma instituição elitizada, cultuadora de privilégios. Preferiam o ensino livre e particular, sem interferência do Estado(80).

Foi nessa paisagem cultural, onde os entusiastas do liberalismo e do positivismo começavam a ganhar terreno, que o Ministro do Império, Paulino José de Souza, em 1870, apresentou o seu projeto. Já não era tão centralizador como os da década de 1840 que chegavam a extinguir as faculdades provinciais; incorporava mesmo idéias liberais do ensino livre, como por exemplo, o fato de os alunos poderem prestar exame nas diversas matérias, independentemente de freqüência " depois de pagas as contribuições estabelecidas "(81).

A retomada da luta para que o Brasil tivesse uma universidade, com a apresentação do projeto de Paulino José de Souza, coincide com o início do período da chamada " ilustração brasileira " ou, para usar a expressão utilizada por

---

(79) Barros, Roque S.M. ob. cit., p. 230.

(80) Em outra parte deste estudo procurarei expor a posição dos positivistas em relação à universidade.

(81) Projeto Paulino José de Souza, In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 192.

Cruz Costa, a fase que se caracterizava por " um bando de idéias novas "[82] que constituia a parte mais representativa do pensamento europeu da época. Segundo Maciel de Barros, o chamado " germanismo pedagógico "[83] de inspiração liberal teria contribuido para fazer reviver a idéia de universidade. Todavia, esse autor reconhece que o projeto de 1870 não chegou a corresponder às expectativas que eram de se esperar de um ministro esclarecido que conhecia o regime universitário alemão e sua superioridade sobre os demais sistemas europeus. O projeto, além de não contemplar as ciências humanas e a filosofia, incluia uma faculdade de teologia, numa época em que a separação entre a Igreja e o Estado era reclamada com freqüência[84].

Em 1871, o Ministro João Alfredo volta a insistir no projeto Paulino de Souza, remetendo-o a algumas faculdades para ser examinado. Esses pareceres servem para informar o grau de consciência que se tinha a propósito de uma instituição como a universidade. Dessa forma, a análise feita pela Faculdade de Medicina do Rio diz que

> *"a missão de uma universidade à habilitar por meio de cursos práticos e teóricos, a mocidade,*

---

(82) Costa Cruz, ob. cit., p. 97.

(83) O "germanismo pedagógico" a que se refere esse autor, decorria do êxito da universidade alemã onde a liberdade de ensino e pesquisa, com os seus "privat docenten", causaria admiração geral. Até a vitória da Alemanha sobre a França na Guerra de 1870 era vista, também, como um fruto da "ciência germânica".

(84) Barros, Roque S.M. ob. cit., p. 236-7.

> *já ilustrada pelos estudos preparatórios, pelos conhecimentos literários e científicos recebidos, a desempenhar a sua missão em relação aos variados e múltiplos serviços da sociedade política e religiosa"* (85).

Dessa colocação, dois aspectos merecem destaque, o primeiro refere-se à função preparatória à escola superior, do ensino de nível médio, que tem sido uma de suas características que nenhuma reforma conseguiu alterar; e, o segundo, a ausência de qualquer tipo de preocupação com atividades de pesquisa. É curioso isso porque, por essa época, tanto as universidades européias, sobretudo as alemãs, quanto as americanas, já haviam percebido a importância da pesquisa. Foi por exemplo, o que aconteceu na Alemanha no início do século XIX, onde Humboldt projetou uma universidade voltada para pesquisa, ou para usar a expressão de Anísio Teixeira, " antes de Humboldt , toda a Universidade estava a aprender um conhecimento já existente e já formulado pelos livros antigos. Com Humboldt surge para a universidade a função de elaborar a cultura que vai ser ensinada "(86). Por volta de 1870, como vimos, a universidade alemã, vinha sendo amplamente elogiada, principalmente por suas atividades de pesquisa. Até mesmo a vitória da Alemanha sobre a França, na Guerra de 1870, chegou a ser atribuí

---

(85) Parecer da Faculdade de Medicina do Rio. In Lobo, Francisco Bruno. p. 215.

(86) Teixeira, Anísio. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. Depoimento prestado em 08.05.68 na Comissão Parlamentar de Inquérito da Câmara dos Deputados. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 111 - 07/09/1968.

da ao êxito de suas universidades.

Em outro parecer emitido sobre o referido projeto, desta vez pela Faculdade de Medicina da Bahia, o problema da localização da universidade volta a ser considerado, como segue :

> *"Há quem se lembre de propor para sede da universidade o interior de Minas e São Paulo. Sem dúvida estas províncias são dignas disso; mas as vias de comunicação ? Que dificuldade de transporte para alunos ! Quanta despesa sem compensação aparente ! Seria preciso fazer tudo de novo, quando na Côrte está muita coisa já feita. Demais, o estabelecimento no Império de uma primeira universidade figura como um ensaio, que deve estar sob as vistas imediatas do governo, para que ele possa perceber distintamente o seu andamento, e providenciar de pronto os melhoramentos e reformas que tornem necessários; e não é no interior de uma província mal ligada com o centro governamental que se há de fazer sentir esta ação benéfica"* (87) (grifos nossos)

Esta resistência ao interior, sem dúvida era fruto da alienação cultural, do processo de europeização que conduzia a práticas ideológicas essencialmente colonialistas. Em outro trecho desse parecer, a comissão da Faculdade de Medicina manifesta preocupação de que a criação da universidade seja divulgada no exterior, dando conta do " nosso novo progresso "(88). Para a Comissão, a erudição e sabedoria de Pedro II já eram admiradas em vários países da Europa. Mas isto não

---

(87) Parecer da Faculdade de Medicina da Bahia. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 253.

(88) Idem, ibidem, p. 254.

bastava, " porque não é admissível que um rei sábio governe um povo de Beócios " (sic)(89).

A situação de dependência cultural encontrava respaldo em teorias científicas vigentes na época, sobretudo o Evolucionismo que irá permitir

> *"à elite européia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo".*
> *"Aceitar as teorias evolucionistas, observa Ortiz, implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história natural da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como 'inferior' em relação à etapa alcançada pelos países europeus"* (90).

Apesar de toda a admiração que D. Pedro II tinha pela cultura, pelas artes e pela ciência, a criação de uma universidade no Brasil não haveria de se concretizar durante o período imperial. O máximo que se fez nesse meio século de reinado foi o lançamento da pedra fundamental do novo edifício da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, que seria o marco inicial da universidade Pedro II. Isto foi em janeiro de 1881, na Praia da Saudade, em festejada solenidade que contou com a presença do Imperador e de vários ministros, cabendo ao engenheiro encarregado da obra afirmar, conforme diz Bruno Lobo que, " o novo edifício, elemento inicial da primei

---

(89) Parecer da Faculdade de Medicina da Bahia. ob. cit., p. 255.

(90) Ortiz, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. São Paulo, Brasiliense, 1985, p. 14-15.

ra universidade do Império, deixará gravado para sempre no coração dos brasileiros um voto de gratidão a S. M. o Imperador (...) "(91).

Outras tentativas e projetos surgiriam ainda durante o segundo Império. Merece destaque o projeto do Barão Homem de Melo, em 1881, não por seus méritos, porém, pelo fato de nada inovar, num tempo em que isso já era possível. Aliás, melhor dizendo, havia uma inovação - a inclusão da faculdade de letras. Como no projeto de Paulino de Souza, a Faculdade de Teologia continuava. Em obediência à tradição centralizadora, a sede da universidade seria a capital do Império. Incorporava e subordinava as instituições de ensino superior existentes no Rio de Janeiro e nas províncias, além de observatórios e museus.

Além das faculdades, o projeto Homem de Melo vinculava " as instituições de ensino de qualquer grau existentes na Côrte e nas províncias, criadas ou sustentadas pelo Estado, que não pertencerem a outros Ministérios "(92). O controle radical do sistema escolar preconizado, revela que o modelo napoleônico continuava vivo. De outro lado, o projeto fazia concessões à pedagogia liberal, pois, não se marcariam falta aos alunos matriculados e, qualquer cidadão, desde que tivesse obtido aprovação nos preparatórios, poderia requerer o exame das matérias lecionadas se estivessem em dia com a taxa

---

(91) Discurso do engenheiro Antonio de Paula Freitas durante a solenidade de lançamento da pedra fundamental, In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 264.

(92) Projeto do Barão Homem de Melo. In Lobo, Francisco Bruno ob. cit., p. 275.

anual cobrada(93).

Trata-se, como se pode notar, de uma postura típica de dependência cultural, onde se procurava aproveitar tudo o que vinha de fora, ainda que fossem idéias e posições antagônicas.

Logo em seguida, o assunto voltaria a ser discutido no Congresso de Instrução iniciado no Rio de Janeiro em fins de 1882. Nessa oportunidade, Oliveira emite um extenso e curioso parecer sobre mais essa tentativa. Começa dizendo que é contra a criação de universidade, pois, " longe de significar um passo no caminho do progresso, é um ato de regresso, ou pelo menos de uma coisa sem nenhuma influência no serviço que ela se pretende melhorar "(94). Perdura nesse parecer a influência da reforma que Napoleão fez na educação francesa, pois em diversas passagens o autor a ele se refere, sobretudo com relação a incompetência da universidade em preparar pessoal especializado. Argumenta que sendo um

> *"centro de estudos uniformes, sem interesse para as profissões e carreiras públicas, nem influência no gosto de professores e alunos, só poderia a universidade ter alguma utilidade se fosse como na Alemanha, completada por escolas de aplicação que fazem o que ela não pode fazer"* (95)

---

(93) Projeto Barão Homem de Melo. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 291.

(94) Parecer de A.Almeida Oliveira. Congresso de Instrução de 1882. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 338.

(95) Oliveira, A. Almeida. Parecer sobre criação de universidade. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 350.

Almeida Oliveira levanta dúvidas de que uma universidade na Côrte possa atender todo o país. " Tão grande é o Brasil que não bastaria um farol na parte mais oriental do Império para mostrá-lo aos navegantes, que vem do outro lado do Atlântico "(96). Ou ainda :

> *"A necessidade de descentralizar a vida intelectual do país e dar às províncias meios de atrair os homens instruídos na Côrte, não está dizendo que, em vez de uma universidade, devemos criar instituições que aproveitem a todo o Império ?"* (97)

Sob o influxo das idéias positivistas, vê a universidade como uma instituição inútil " muito boa para refinar o gosto e cevar a paixão dos estudos abstratos, mas sem nenhuma aplicação às necessidades da vida "(98). Por isso, critica a reivindicação para a Côrte dos estudos de teologia, direito e literatura, presente na maior parte dos projetos de criação de universidades até então. Afinal, tais estudos, a Côrte já os possuia. Critica também o fato de se querer cuidar da educação universitária antes e, em detrimento da escolarização básica, sintetizando sua colocação nas seguintes palavras :

> *"Tais são as razões que digo que não nos convém criar uma universidade, e o dinheiro que ela pode custar teria melhor aplicação se, em vez de nos seduzir um nome vão, ou aspirarmos uma coisa inferior ao que já temos, lançassemos a vis*

---

(96) Oliveira, A. Almeida. Parecer sobre criação de universidade. In Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 351.

(97) Idem, ibidem, p. 351.

(98) Oliveira, A. Almeida, ob. cit., p. 359.

> *ta para o ensino comum, procurando dar-lhe base científica - útil a todos - e assim organizado o prolongássemos em escolas técnicas, adequadas às condições das províncias, que tem industrias nascentes, ou em via de nascer*"(99) (grifos nossos).

O Parecer de Almeida de Oliveira reflete, de certo modo, a posição dos positivistas, cujo arsenal crítico sobre a universidade procurava insistir na tese de que, ao invés de se gastar recursos com uma instituição que consideravam sem nenhuma relevância social, seria preferível empregá-los na " instrução do proletariado ".

O Império não passou disso. Na chamada última Fala do Trono, em 1889, D. Pedro II apenas mencionou a necessidade de criar universidades, dizendo :

> *"Entre as exigências da Instrução Pública, sobressai a criação de escolas técnicas adaptadas às condições e conveniências locais, a de duas universidades, uma ao Sul e outra ao Norte do Império, para centros de organismo científico e proveitosa emulação donde partirá o impulso vigoroso e harmônico de que tanto carece o ensino, assim, como a de faculdades de ciências e letras, que, apropriadas às províncias, se vincularão ao sistema universitário, assentando tudo livre e firmemente na instrução primária e secundária"* (100) (grifos nossos).

Desse pronunciamento, há alguns aspectos que mere-

---

(99) Oliveira, A. Almeida. ob. cit., p. 363.

(100) D. Pedro II. Fala do Trono (3/5/1889). In Evolução do ensino jurídico no Brasil Império. Org. Aurélio S. Bastos. Brasília, Câmara dos Deputados, 1985, p. 208.

cem destaque. Inicialmente o fato de que as universidades devem ser centros científicos, perspectiva que transcendia ao caráter meramente profissionalizante vigente nas escolas superiores então existentes. Depois, a criação de faculdades de ciências e letras adaptadas às necessidades da província onde se reconhecia a existência de diferenças regionais ; por último, a concepção de um sistema universitário articulado com o ensino primário e secundário.

Por essa época o positivismo de A. Comte estava em moda no Brasil. Lideranças das mais expressivas da vida política e intelectual brasileira foram adeptas dessa corrente filosófica. Como os positivistas foram contra a criação de universidades, torna-se oportuno a apresentação de suas posições.

Os Positivistas e a Universidade

Juntamente com o Evolucionismo e o Darwinismo, o Positivismo de A. Comte teve no Brasil inúmeros adeptos. Entre eles, para efeito deste estudo, destacam-se Miguel Lemos e Teixeira Mendes, ativistas que assumiram posição contrária à criação de universidades no Brasil. Cruz Costa chega a admitir que a crítica dos positivistas tenha contribuído para impedir que D. Pedro II criasse a primeira universidade brasileira(101). Pela influência que os positivistas lograram angariar à época, em vários assuntos da vida nacional, tudo indica que não só tenham ajudado a impedir que D. Pedro II criasse uma universidade, como também haveriam de contribuir para

(101) Costa, Cruz. ob. cit., p. 192.

que essa aspiração não se concretizasse com o advento da Primeira República brasileira ou a República Velha como a chamam alguns historiadores.

A crítica dos positivistas foi muito contundente. A primeira delas feita por Miguel Lemos argumenta que

> *"(...) o Brasil possui um número mais que suficiente de escolas superiores para satisfazer as necessidades profissionais e que a fundação de uma Universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões pedantocráticas da nossa burguesia, cujos filhos abandonam as demais profissões, igualmente úteis e honrosas, para só preocupar-se com a aquisiçao de um diploma qualquer"* (102)

A natureza dessa colocação sugere que a pedagogia dos positivistas brasileiros procurava dar prioridade à educação do povo. A universidade no caso, destinar-se-ia apenas a uma elite. Em outra passagem desse artigo, essa posição fica mais clara :

> *"Que, finalmente, os sacrifícios exigidos para realizar este projeto serão outros tantos esforços desviados, com grande prejuízo para o povo, da solicitude que deve inspirar a todos, governo e governados a verdadeira instrução popular, aquela que se dirige a todos e não somente a um pequeno número de privilegiados"* (103) (grifos nossos).

---

(102) Lemos, Miguel. Artigo inicial. In Mendes, R. Teixeira. A Universidade. Rio. Apostolado Positivista, 1882. p. 3

(103) Idem, ibidem, p. 267.

Porém, a maior parte dos artigos dos positivistas contra a criação de universidades, por indicação de Miguel Lemos, foi feita por Teixeira Mendes, na Gazeta de Notícias posteriormente reunidos em um livro. Não obstante a procedência e justeza de muitos dos argumentos apresentados, como aquele de se querer dar prioridade à educação das elites em detrimento da educação do povo, também não deixa de ser verdade que, mais uma vez, procura-se examinar e resolver problemas brasileiros, mediante a utilização de instrumental crítico importado. Muito mais do que isso. Mediante a vinculação ideológica a segmentos intelectuais do estrangeiro que debatiam e discutiam os mesmos problemas, só que em contextos históricos bastante diferentes - no caso, a Europa, particularmente a França. Atesta isso, o fato de um dos primeiros protestos feitos por Miguel Lemos ter sido publicado na Revue Occidentale de Paris, em março de 1881[104], uma espécie de satisfação à matriz de idéias.

Para Teixeira Mendes, a quem Miguel Lemos incumbira de explicar a posição dos positivistas sobre o projeto universitário, a grandeza de uma nação se daria quando :

1. a massa de parasitas estiver reduzida ao seu mínimo;
2. a massa de indivíduos úteis, que é mantida pelo proletariado, não exceder às exigências sociais;
3. o proletariado for livre, moralizado e instruído, possuir domicílio inviolável e família, sem

---

(104) Conf. Miguel Lemos. Artigo Inicial. In Mendes, R. Teixeira. A Universidade. Rio. Apostolado Positivista. 1882, p. 3.

> que a mulher necessite abandonar a educação dos filhos (105).

Não acreditava que a universidade pudesse ajudar nessa tarefa. O ensino superior forma mal as pessoas conduzindo ao " aumento do parasitismo " e a " ascensão das medíocridades para as altas funções diretoras "(106). Por isso era contra o Estado assumir o ônus da educação universitária:

> *"O país tem necessidade evidente de elevar a massa da nação, e não pode sustentar diletantismo sem proveito. Quem quiser ilustrar a inteligência só para ser sábio e constituir-se objeto de curiosidade luxuosa, que o faça a sua custa; o Estado nada tem que ver com o gosto especial de cada cidadão em particular"* (107).

Daí a sua defesa de uma educação superior prática : " O fim do governo não é formar filósofos, nem naturalistas ou matemáticos; é formar engenheiros, legistas e médicos. O mais é transformar as escolas em oficina de charlatanismo "(108). Essa posição, seguramente concorria para reforçar a tradição de ensino profissionalizante das escolas superiores iniciada ao tempo de D. João VI.

Preso a uma corrente filosófica em seus desdobramentos mais ortodoxos, Teixeira Mendes não poderia perceber a importância da pesquisa, do conhecimento científico, para uma

---

(105) Mendes, Teixeira. ob. cit., p. 9.

(106) idem, ibidem, p. 12.

(107) idem, ibidem, p. 36.

(108) idem, ibidem, p. 39.

nação que almejava sair da ignorância e da pobreza. Isso caberia, duas décadas depois, a Manoel Bomfim. O conceito que tinha Teixeira Mendes do papel da ciência, mesmo considerado à época, era inadequado e conservador :

> *"É preciso desistirmos de uma vez por todas da vaidade de ter uma ciência nacional. A ciência é universal no seu destino, e basta que seja elaborada por quem já estiver em condição de fazê-lo. É a divisão dos ofícios aplicados às nações"* (109)

A crítica dos positivistas ao sentido elitista da universidade, não só tem procedência, como também é bastante atual. Todavia, o que eles não perceberam, e seria difícil perceberem no contexto de uma sociedade extremamente dependente, é que a educação, sobretudo a universitária, poderia desenvolver um arsenal crítico capaz de examinar, tanto as contradições sociais, como as suas mesmas. Como bem frisou Severino,

> *"os processos sociais inserem-se em relações dialéticas por força das quais eles são levados a gerarem sua própria superação"* (110)

> *"No meu entender, continua esse crítico, se é verdade que a educação integra o processo de dominação, é verdade também que pode integrar o processo de resistência a essa dominação e de sua superação, contribuindo significativamente, para uma prática social que seja transfor-*

---

(109) Mendes, R. Teixeira. ob. cit., p. 37.

(110) Severino, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra ideologia. ob. cit., p. 95.

madona" (111).

Entre as instituições educacionais, a universidade pode ocupar um lugar privilegiado para acelerar o processo de transformação social.

Um Parêntesis Euclidiano

Após o florescimento que teve a educação superior no Brasil, ao tempo de D. João VI, ainda que tenha se dedicado somente em atividades de ensino, feita em escolas isoladas, de nítida inspiração coimbrã e napoleônica, a idéia, como vimos, de se criar uma universidade, foi amplamente debatida na Constituinte de 1823. Um debate cheio de contradições, não resta dúvida. Todavia um debate que, contando com a participação de parlamentares de várias partes do país, foi capaz de visualizar a universidade servindo a todo o Brasil. É certo que a universidade que os constituintes de 1823 queriam, era uma universidade igual a de Coimbra. E nem poderia ter sido de outra forma, face ao extremo grau de alienação cultural que vivia o Brasil e, cuja independência, tinha se revestido de características especiais, sem nenhuma participação do povo. Não tivesse D. Pedro dissolvido a Assembléia Constituinte de 1823, a primeira universidade brasileira já teria surgido, com a vantagem de ter sido fruto de um longo debate, bem mais democrático e, ao calor de um processo de independência que dava seus primeiros passos.

Por diversos motivos, esse intento não se concreti

---

(111) Severino, Antonio Joaquim. ob. cit., p. 95.

zou. Porém, havia razões para se acreditar que ele não demoraria. Quase todas as nações da América, já tinham uma ou mais universidades. Isso no entanto não iria acontecer no Império, apesar do Imperador ser considerado um homem culto e sensível à idéia. Porém, contraditório e indeciso, pois como conta Rui Barbosa que, após sair de um encontro com ele para apresentar e discutir seus pareceres sobre a reforma do ensino, teve a impressão

> *"de ter estado em contato com um coração aberto a excelentes sentimentos, um espírito acessível às idéias mais progressistas, uma admirável retentiva, um contraditório misto, em suma, de mediocridade e grandeza, artifício e simplicidade, larga erudição memorizada e míngua ou desenvolvimento imperfeito nas faculdades assimilativas e criadoras"* (112)

Todavia, o Brasil do final do século XIX já começa a ver-se de modo diferente. Apesar do acentuado predomínio de idéias importadas, mal absorvidas, aceitas sem lastro crítico, onde, só para dar um exemplo, um intelectual como Miguel Lemos, se desesperava em Paris por um conflito entre seguir o positivismo de Emile Littré ou o positivismo de Pierre Laffitte, alguns sinais positivos e precursores de etapas culturais mais amadurecidas que haveriam de surgir após a Semana de Arte Moderna de São Paulo, a revolução de 30 e o surgimento das primeiras universidades, começam a despontar ao meio de uma intelectualidade dividida entre ser brasileira e ter de pensar à européia.

---

(112) Barbosa, Rui. Entrevista transcrita por Lobo, Francisco Bruno. ob. cit., p. 428.

Certamente que para isto estavam contribuindo as mudanças que, desde meados do século XIX vinham se registrando na economia brasileira. A ascensão da lavoura cafeeira no Centro-Sul, o declínio do comércio do açúcar e do algodão no Nordeste, com o conseqüente empobrecimento desta região, o crescente processo de emigração européia para o Sul do Brasil, o esvaziamento populacional do interior do Nordeste em decorrência da seca de 1877-1880 e da queda no comércio internacional de alguns de seus produtos tradicionais, foram fatores fundamentais para aquilo que Caio Prado Júnior chama de " grande modificação do equilíbrio demográfico e geo-econômico do país no curso da segunda metade do século passado "(113)

Como bem sintetiza esse autor,

> *"A segunda metade do século XIX assinala o momento de maior transformação econômica da história brasileira. É certo que se trata de um prolongamento da fase anterior, e resulta em última análise da emancipação do país da tutela política e econômica da metrópole portuguesa. Mas a primeira metade do século é de transição, fase de ajustamento à nova situação criada pela independência e autonomia nacional; a crise econômica financeira, política e social que se desencadeia sobre o Brasil desde o momento da transferência da corte portuguesa em 1808, e sobretudo da emancipação política de 1822, prolonga-se até meados do século; e se é verdade que já antes deste momento se elaboram os fatores de transformação, é somente depois dele que amadurecem e produzem todos os frutos que modi-*

---

(113) Prado Júnior, Caio. História econômica do Brasil. 16ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1973, p. 202.

ficariam tão profundamente as condições do país" (114) (grifos nossos).

Essas mudanças que se operavam na economia brasileira num embricamento lógico, haveriam de se refletir no plano cultural. A partir dessas transformações, o Centro-Sul e, particularmente São Paulo, se firmará cada vez mais, como principal polo econômico e cultural do Brasil.

Dizíamos antes que, alguns sinais positivos começavam a aparecer. Com a política centralizadora do Império, quase todos os projetos de criação de universidades tinham como sede a capital do Império. O interior do país continuava esquecido. A excessiva centralização e suas conseqüências, já a percebera Tavares Bastos, em 1870, ao dizer que

> *"a união não há de resistir muito tempo aos sacudimentos de sérios interesses conculcados ou desatendidos. Pedem-se de toda parte escolas, estradas, trabalho livre, melhoramentos morais e materiais. Por si só, mal pode o governo central acudir a este ou aquele mais ardente reclamo; e por cada um que satisfaz ou ilude, vê recrescer a impaciente exigência de todos ou outros"* (115)

E previa esse ensaista, dirigindo-se ao Imperador :

> *"Julgais unir estritamente a comunhão brasileira, apertando-a com os vossos regulamentos, e sufocando-a na papelada das vossas secreta-*

---

(114) Prado Júnior, Caio. ob. cit., p. 192.

(115) Bastos, Tavares, A província. 3ª ed., São Paulo, CEN, 1975, p. 242.

rias ? Engano manifesto ! Estais, sem dúvida, estais preparando a obra, talvez fatal, da dissolução do Império" (116)

Não tardou muito a dissolvição do Império. Com a proclamação da República, em 1889, ares mais criativos davam a impressão que predominariam. Mas não foi bem isso que aconteceu. A essa altura já existiam " os dois Brasis " que mais de meio século depois inspiraria o livro de Jacques Lambert(117).

De um lado, na região Centro-Sul, um novo Brasil surgindo, seja pela contribuição do emigrante europeu, pela crescente importância do café na economia brasileira, pelo processo de urbanização que se acelerava, pelo surgimento de uma classe média e operária; de outro, um Nordeste que se empobrecia, seja pelo declínio de seus tradicionais produtos, seja pelo esvaziamento de sua população que imigrara para a Amazônia em busca de salvação.

"Um olhar, ainda que rápido, para esse conjunto mostra que deveriam separar-se cada vez mais os pólos da vida pública nacional : de um lado arranjos políticos manejados pelas oligarquias rurais; de outro, os novos estratos sócio-econômicos que o poder oficial não representava" (118)

Continua a arguta observação de Bosi : " Do quadro emergem

---

(116) Bastos, Tavares. A província. ob. cit., p. 243.

(117) Lambert, Jacques. Os dois Brasis. 10ª ed., São Paulo, CEN, 1978.

(118) Bosi, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. 2ª ed., São Paulo, Cultrix, 1978, p. 340.

ideologias em conflito: o tradicionalismo agrário ajusta-se mal à mente inquieta dos centros urbanos, permeável aos influxos europeus e norte-americanos na sua faixa burguesa, e rica de fermentos radicais nas suas camadas média e operária"(119).

De acordo com Bosi, essas ideologias em conflito vão se manifestar em tempos e lugares diferentes, estabelecendo um quadro claro do dualismo cultural e econômico do país. O fenômeno do Padre Cícero, em Juazeiro ou o episódio de Antonio Conselheiro no sertão da Bahia, são exemplos de um Nordeste marginalizado, aderente a soluções arcaicas. As greves operárias que se registraram em São Paulo, durante e após a primeira guerra indicavam a presença de uma nova camada social numa sociedade que se industrializava. O movimento dos tenentes na década de 20 ou a coluna Prestes, significavam a reação de um grupo liberal-reformista em luta contra a situação vigente(120).

Foi nesse quadro de contrastes econômicos, sociais, culturais, que surgiram intelectuais como Euclides da Cunha, Manoel Bonfim, Lima Barreto, Monteiro Lobato ... Dois deles, pela importância que possuem na perspectiva do presente estudo, terão suas contribuições examinadas - Euclides da Cunha e Manoel Bonfim. Euclides, tendo presenciado in loco o conflito de Canudos, escreveria no final do século passado uma obra polêmica, brilhante, de denúncia social - Os Sertões.

O livro maior de Euclides é um exemplo de como era

---

(119) Bosi, Alfredo. ob. cit., p. 340.

(120) Idem, ibidem, p. 341.

difícil a um intelectual brasileiro do final do século passado, vivendo numa sociedade em estágio considerável de subdesenvolvimento cultural, econômico e político, onde tudo vinha de fora - idéias e mercadorias, ver o Brasil em sua intimidade sofrida, em sua realidade recôndita.

Para escrever Os Sertões - uma obra difícil de ser enquadrada em algum gênero literário, Euclides utiliza a ciência da época, sobretudo o Evolucionismo, cujo referencial teórico levou-o a considerar o mestiço brasileiro uma raça inferior. Utilizando esse instrumental teórico, Euclides escreveu que

> *"a mistura de raças mui diversas é, na maioria dos casos prejudicial. Ante as conclusões do evolucionismo, ainda quando reaja sobre o produto o influxo de uma raça superior, despontam vivíssimos estigmas da inferior. A mestiçagem extremada é um retrocesso"* (121).

Todavia, Euclides tinha estado no palco da guerra, vendo alí uma outra realidade que as categorias científicas vigentes não permitiam explicar. A partir de suas explicações e considerações com base no Evolucionismo, que ele chama de " um parêntesis irritante ", ele se envereda por um outro caminho em nítido conflito com o que havia escrito um pouco antes.

Nesse outro caminho, ele abandona a ciência importada : " Prossigamos, irá dizer, considerando diretamente a figura original dos nossos patrícios retardatários. Isto sem mé

---

(121) Cunha, Euclides da. Os Sertões. 27ª ed., São Paulo, F. Alves, 1968, p. 82.

todo, despretenciosamente, evitando os garbosos neologismos etnológicos "[122] (grifos nossos). E continua :

> *"Se nos embaraçássemos nas imaginosas linhas dessa espécie de topografia psíquica, de que tanto se tem abusado, talvez não os compreendêssemos melhor. Sejamos simples copistas. Reproduzamos, intactas, todas as impressões verdadeiras ou ilusórias que tivemos quando, de repente, acompanhando a celeridade de uma marcha militar, demos de frente, numa volta do sertão, com aqueles desconhecidos singulares que ali estão - abandonados - há três séculos"* (123) (grifos nossos).

Foi graças a essa nova postura que pôde formular em seguida a frase que já é antológica : " O sertanejo é, antes de tudo, um forte "[124]. Apesar do abandono secular em que vivia o homem do sertão, do interior distante, em decorrência de política econômica que privilegiava os centros urbanos do litoral, de frente e pensando no outro lado do Atlântico, o sertanejo conseguia sobreviver em situações das mais inóspitas e desumanas. Por isso, seriam necessárias quatro expedições de guerra para acabar de vez com o conflito social de Canudos, que à época pensava tratar-se um movimento anti-república. Com rara agudeza, Euclides percebeu o equívoco - um equívoco decorrente da alienação cultural em que vivia a classe dominante do país. Percebeu e denunciou em admirável antecipação :

---

(122) Cunha, Euclides da. ob. cit., p. 85.

(123) Idem, ibidem, p. 85.

(124) Idem, ibidem, p. 86.

> *"Insulados no espaço e no tempo, o jagunço, um anacronismo étnico, só podia fazer o que fêz bater, bater terrivelmente a nacionalidade que, depois de o enjeitar cêrca de três séculos, procurava levá-lo para os deslumbramentos da nossa idade dentro de um quadrado de baionetas, mostrando-lhe o brilho da civilização através do clarão de descargas"* (125) (grifos nossos).

A ausência de centros universitários que pudessem examinar criticamente idéias e teorias que aqui chegavam, deixava a intelectualidade brasileira vulnerável às ideologias que consagravam a superioridade européia. Apesar disso, observa Castelo Branco, " (...) a influência da ideologia do colonialismo inerente às proposições social-darwinistas, de que se utiliza Euclides para procurar explicar cientificamente os conflitos histórico-culturais, não se rendia ao determinismo cego, era um autor e engajado, para quem a realidade contava mais que qualquer teoria (...) "(126).

Ao fazer a crítica das mentes europeizadas do litoral e denunciando o drama do interior, " a obra de Euclides contribuiu de modo decisivo para despertar as atenções da intelectualidade para a realidade do interior, comprometendo-se com o drama do homem abandonado e perdido na dispersão do espaço distante do litoral "(127) (grifos nossos). Ou, citan

---

(125) Cunha, euclides da. ob. cit., p. 274.

(126) Branco, Lúcio de Brito Castelo. O teorema de Euclides e o processo de construção do homem e do espaço político brasileiro. Contribuição ao estudo dos limites do liberalismo em uma formação despótica. Trabalho apresentado no VII Encontro Anual da ANPOCS, 1983, Texto mimeo.

(127) Branco, Lúcio de Brito Castelo, ob. cit.

do um trecho d'Os Sertões, longo, mas necessário e esclarecedor :

> *"Vivendo quatrocentos anos no litoral vastíssimo em que palejam reflexos da vida civilizada, tivemos de improviso, como herança inesperada, a República. Ascendemos, de chofre, arrebatados na caudal dos ideais modernos, deixando na penumbra secular em que jazem, no âmago do país, um terço de nossa gente. Iludidos por uma civilização de empréstimo; respingando, em faina cega de copistas, tudo o que de melhor existe nos códigos orgânicos de outras nações, tornamos, revolucionariamente, fugindo ao transigir mais ligeiro com as exigências da nossa própria nacionalidade, mais fundo o contraste entre o nosso modo de viver e o daqueles rudes patrícios mais estrangeiros nesta terra do que os emigrantes da Europa. Porque não no-los separa um mar, separam-no-los três séculos"* (128)

Foi a partir d'Os Sertões que, ao nível do discurso intelectual e político, o interior do país começa a ser visto como condição básica ao processo de formação de uma nacionalidade. Euclides, na oportuna observação de Castelo Branco, contribuiu para o " processo de ruptura com um eu cognitivo situado fora do espaço e do tempo nacionais "(129).

Se de um lado, Euclides, escrevendo sobre Os Sertões e, posteriormente sobre o homem amazonense, alertava para o esquecimento histórico em que jazia o homem do interior, um seu contemporâneo, o sergipano Manoel Bomfin, com extraordinária lucidez haveria de perceber a importância da educação

---

(128) Cunha, Euclides da. ob. cit., p. 153.

(129) Branco, Lúcio de Brito Castelo. ob. cit.

e da ciência como meios fundamentais no processo de construção democrática de uma nação independente. Não escreveu propriamente sobre universidade, porém, muito do que preconizou, constitui mesmo, como veremos, a essência da atividade universitária.

A exemplo de Euclides, admitia que o atraso cultural em que vivia o Brasil e a América Latina não podia ser explicado por " dissertações e preceitos formulados à distância "(130). " Basta observar, dizia - sabendo observar, penetrando o nevoeiro das aparências, dominando o desencontro dos detalhes, para achar o fundo sólido das causas reais "(131). Soube compreender o mito da neutralidade científica. Essa sociologia, segundo a qual " somos incapazes, essencialmente inferiores, refratárias ao verdadeiro progresso "(132), é uma " sociologia da cobiça "(133). " A ciência alegada pelos filósofos do massacre é a ciência adaptada à exploração; a verdadeira, a pura, nos mostra a espécie humana progredindo sempre, em todas as suas variedades "(134).

Para Manoel Bomfim, a ignorância existente nos países da América Latina e no Brasil era devida à " falta de preparo e de educação para o progresso "(135). Daí " a neces-

---

(130) Bomfim, Manoel. A América Latina - males de origem. 2ª ed., Rio. A Noite, s/d, p. 419.

(131) Idem, ibidem, p. 420.

(132) Idem, ibidem, p. 431.

(133) Idem, ibidem, p. 431.

(134) Idem, ibidem, p. 431.

(135) Bomfim, Manoel, ob. cit., p. 431.

sidade imprescritível de atender-se à instrução popular, se a América Latina se quer salvar "(136). Tinha grande convicção no poder da educação, porém, não a ponto de reduzir os demais problemas nacionais ao problema da educação : " Demos que a instrução não seja o objetivo único do progresso; não se poderá negar, porém, que é um de seus objetivos, um dos fins, e, ao mesmo tempo, um meio - o meio principal "(137).

Conseguiu ver, com larga antecipação, o papel da ciência e da tecnologia ; " O progresso material, esse deriva diretamente da ciência, das suas descobertas e aplicações "(138). Teve o senso preciso do papel social da ciência : " A natureza é inesgotável, com a condição, porém, de que a estudemos, para bem compreendê-la, e que alcancemos aproveitá-la e explorá-la, sem que a inutilizemos "(139). Compreendeu o significado e alcance coletivo da ciência, o seu sentido regional :

> *"É, hoje, o indispensável e urgente é aplicar ao nosso meio e às nossas necessidades, a ciência que já está feita e difundir as verdades adquiridas e os bons métodos de estudo; ao mesmo tempo, nos é preciso observar, estudar, e interpretar aquilo que, sendo peculiar ao nosso meio, ainda não é do domínio corrente da ciência; fazer que tais noções - umas e outras - entrem para a vida comum, e que todos se tornem capazes de as assimilar e utilizar. Que a ciência não seja um adorno de doutores, na luta co*

---

(136) Bomfim, Manoel. ob. cit., p. 431.

(137) Idem, ibidem, p. 436.

(138) Idem, ibidem, p. 436.

(139) Idem, ibidem, p. 439.

mum contra as dificuldades da vida" (140) (grifos nossos).

Se por um lado, advogava a incorporação de conhecimentos científicos no existir cotidiano das pessoas, por outro, não ignorava o fato de que a ciência sempre será obra de uma elite. Porém, uma elite que faça ciência de alcance social :

> *"Não há dúvida de que o progresso é obra de um pequeno número de inteligências; faz-se preciso, todavia, que haja milhões de cérebros trabalhados, explorados, para que se revelem essas poucas inteligências de elite; sem isso, lá ficariam elas perdidas, esquecidas, na ignorância primitiva. Revela-se o talento e define-se ao mesmo tempo a sua utilidade, porque, em suma, um cérebro vale pelo uso que dele se faz"* (141)

Numa das poucas passagens em que Manoel Bomfim fala de universidades, percebe-se que queria uma universidade voltada aos problemas sociais. Ao defender a idéia de uma luta, uma verdadeira cruzada contra a ignorância nacional, elc conclama a essa luta, a imprensa, círculos de estudos, bibliotecas e, " universidades populares - verdadeiramente populares, e não arremedo de academias, donde o povo foge e com razão "(142). (grifos nossos).

A obra utilizada para essa breve análise da importância de Manoel Bomfim na historiografia da cultura brasilei

---

(140) Bomfim, Manoel. ob. cit., p. 435-40.

(141) Idem, ibidem, p. 441.

(142) Idem, ibidem, p. 458-59.

ra, é de 1903, portanto, um ano depois de ter saído a primeira edição d'Os Sertões, de Euclides da Cunha. Como bem observou Dante Moreira Leite, as idéias de Manoel Bomfim passaram um pouco despercebidas, sobretudo por estar adiantado em relação aos intelectuais de seu tempo(143). No campo da educação é praticamente desconhecido. Todavia o seu pensamento sobre o papel da educação e da ciência, é de grande atualidade, antecipando muitas coisas que só recentemente vêm sendo objeto de debates, como por exemplo, o problema do sentido social da ciência e da adequação da pesquisa às necessidades coletivas. O seu entendimento de universidade, que deixa transparecer, em poucas linhas, como vimos, ou seja, de uma universidade verdadeiramente popular e não populista, também é uma questão atual.

Tanto Manoel Bomfim, como Euclides da Cunha, considerados em seu tempo, foram dois pensadores que procuraram ver e examinar o Brasil numa ótica diferente, menos alienada, e souberam fazer isso com rara amplitude de raciocínio, condição que lhes garante, seguramente, posição singular na história das idéias sociais do Brasil.

O que se lamenta e, ao mesmo tempo, o que se indaga, como que nenhum dos projetos de criação de universidade desse tempo conseguiu refletir um mínimo dessas preocupações sociais.

---

(143) Leite, Dante Moreira. O caráter nacional brasileiro. 2ª ed., São Paulo, Pioneira, 1969, p. 250-251. Este autor é um dos poucos a reconhecer a importância de Manoel Bomfim. Mais recentemente, Renato Ortiz - Cultura brasileira e identidade nacional. ob. cit., dá algum destaque.

Se o fundamento social que Manoel Bomfim queria para as atividades de pesquisa nunca estiveram presentes nos inúmeros projetos universitários que compõem " a luta pela implantação da universidade no Brasil "(144), o mesmo já não se pode dizer de alguns institutos de pesquisa isolados que foram criados no final do século XIX e começo do século XX, como o Instituto Agronômico de Campinas (1887), o Instituto Bacteriológico, em São Paulo (1892), Instituto Butantã (1899) e o Instituto de Manguinhos (1901). O que importa ressaltar, na perspectiva do presente estudo é que tais institutos procuraram através de suas inúmeras atividades de pesquisa, encontrar soluções a problemas que vinham afligindo ou até dizimando segmentos inteiros da população como no caso da peste, da febre amarela, do impaludismo. Manguinhos, com Oswaldo Cruz à sua frente é um exemplo típico de como já era possível fazer ciência de nível internacional, assinale-se , em cima de problemas sociais concretos. Oswaldo Cruz empreendeu, na feliz observação de Fernando de Azevedo, " a nacionalização da medicina experimental 'fazendo no Brasil, a ciência para o Brasil' e criando com a fundação do Instituto de Manguinhos em 1901, não só o maior centro de pesquisas científicas do país, mas toda uma brilhante escola de sábios e experimentadores nos diversos ramos das ciências cultivadas naquela instituição "(145).

Da mesma forma, o exemplo do Instituto Agronômico

---

(144) Chagas, Valnir. A luta pela universidade no Brasil.RBEP nº 107, V. 48, 1967.

(145) Azevedo, Fernando de. A Cultura brasileira. 4ª ed., São Paulo, Melhoramentos, 1964, p. 407.

de Campinas mostra que, desde seu início, houve uma efetiva preocupação em regionalizar as atividades de pesquisa, conforme nos assegura Wutke :

> *"Afortunadamente o Instituto Agronômico nasceu muito bem assistido, pois dificilmente se encontraria pessoa mais qualificada para dirigir os seus primeiros passos do que o cientista austríaco Franz Wilhelm Dafert, cuja passagem entre nós, de cerca de 10 anos, é marcada por um perene e luminoso traço. Não trouxe ele um modelo estrangeiro alienado de nossa realidade para implantar em São Paulo. Pelo contrário, valendo-se de uma apreciável cultura científica e humanística, debruçou-se sobre os nossos problemas, inquiriu das potencialidades do nosso solo e de nosso clima; analisou os nossos demais fatores de produção, inclusive capital e mão de obra e, cotejando-os com as conjunturas política e econômica da época, só então aventou as possibilidades de reforma técnica da agricultura paulista, a qual deveria apoiar-se em um sólido embasamento tecnológico, a ser estruturado pela pesquisa local"* (146) (grifos nossos).

As Primeiras Universidades

Até a criação da primeira universidade brasileira, em 1920, em termos oficiais, novas tentativas haveriam de ser feitas, algumas chegando mesmo a ser concretizadas. O Brasil começava a viver a sua Primeira República, onde os positivistas tinham lugar e voto. Assim, em 1892, aparece o projeto

---

(146) Wutke, Antonio Carlos Pimentel. A emergência das instituições científicas em São Paulo no final do século XIX. O Instituto Agronômico. Ciência e Cultura. São Paulo, SBPC, v. 35, nº 2, 1983, p. 149.

do deputado Pedro Américo, da Paraíba, para a criação de 03 (três) universidades, uma no Rio de Janeiro, a segunda em São Paulo e uma terceira, na Bahia, Pernambuco ou Pará. A manutenção dessas instituições seria dividida igualmente entre a União, o Estado e o Município, como se os dois últimos tivessem condições para um ônus desse porte. Nesse projeto, já se pode notar a influência do federalismo da Velha República. A tese de participação dos estados e municípios na manutenção da universidade não estava de todo errada. Nos Estados mais ricos, isso até seria possível. O que não se poderia admitir seria uma divisão por igual, nitidamente conflitante com os desequilíbrios regionais do país. Nesse mesmo ano, em Curitiba, Paraná, Rocha Pombo envidou vários esforços para criar uma universidade, pedindo ajuda ao governo federal, ao estadual, não sendo devidamente compreendido. " Insistiu. Lutou. Sua idéia, no entanto, era demais para o ambiente, e incômoda para a má política "(147); em 1895, os parlamentares Paulino José de Souza Jr. e Eduardo Ramos, planejaram organizar uma universidade na capital da República, projeto que não chegou a prosperar.

Em 1903, foi submetido à Câmara, o projeto Azevedo Sodré, que previa a criação de 04 (quatro) universidades : Rio de Janeiro, São Paulo, Recife e Salvador. A Comissão encarregada de examiná-lo emitiu o seguinte parecer :

> *"(...) considerando que a instituição dos centros universitários devia obedecer a uma evolu*

---

(147) Piloto, Valfrido. A universidade federal do Paraná. Curitiba, 1976, p. 14.

> *ção gradual do ensino, sem o que não poderia trazer apreciáveis resultados, nem assegurar a cultura dos espíritos, se propõe (sic) a sua rejeição pura e simples".* (148)

Em 1904, o deputado Rodrigues Lima apresentou projeto para uma universidade no Rio de Janeiro e, em 1908, Érico Coelho, propôs a criação de 05 (cinco) universidades : Rio de Janeiro, São Paulo, Minas e Bahia ou Pernambuco.

Do que foi exposto, pode-se dizer que a Primeira República, em termos de criação de universidades, não foi diferente do Império. Na feliz expressão de José Maria Bello, " nascera profundamente conservadora. Fazia questão de respeitar todos os compromissos e direitos adquiridos "(149). Este historiador descreve o " novo " estado de espírito :

> *"Nenhum sinal de tempos novos na pacífica fisionomia da pitoresca e grande cidade provinciana, de ruas estreitas, de fachadas de cores brilhantes, de homens graves de sobrecasaca e cartola sob ardente temperatura, de senhoras envoltas em passadas sedas e comprimidas em espartilhos, de janotas, de vadios, de mendigos, de farejadores de negócios da Bolsa, de quiosques e tendinhas imundas, de velhos tilburis e de bondinhos puxados a burro...".* (150)

Entretanto, malgrado a pouca atenção que a Primeira República tenha dispensado ao projeto universitário, pois a

---

(148) Transcrito por Campos, Ernesto de Souza. ob. cit., p. 252.

(149) Bello, José Maria. História da República. 7ª ed., São Paulo, Ed. Nacional, 1976, p. 39.

(150) Idem, ibidem, p. 38.

influência positivista perdurava[151], o fato de ela promover e estimular a elaboração de uma nova Constituição que viabilizava a implantação do regime federativo, representava, não se pode negar, um avanço de efeitos positivos para a educação e para a idéia de uma universidade no Brasil.

A Constituição de 1891 consagrou o princípio federativo. A essa altura, acentuava-se a influência dos Estados Unidos. " Embutia-se o Brasil no molde norte-americano, como outrora, o tinham enquadrado no constitucionalismo francês. Da extrema centralização, para o mais largo federalismo, eis o salto que ia dar "[152]. A influência estrangeira continuaria viva, Portugal, França e Inglaterra começavam a ser substituídos pelos Estados Unidos da América, onde, de forma cada vez mais crescente passaríamos a buscar modelos e idéias. Um escritor da época, Eduardo Prado - monarquista por sinal - chegou a escrever um livro - A Ilusão Americana - que teve a sua primeira edição confiscada, em 1893. Nessa obra ele alertava : " Que não há razão para querer o Brasil imitar os Estados Unidos, porque sairíamos da nossa índole e, principalmente, porque já estão patentes e lamentáveis, sob nossos olhos, os tristes resultados da nossa imitação "[153] (grifos nossos).

Contudo, a observação de Eduardo Prado pouco adian

---

(151) Segundo José Maria Bello, ob. cit., p. 73, uma das emendas apresentadas pelos positivistas "abolia o ensino oficial e os diplomas científicos".

(152) Bello, José Maria. ob. cit., p. 72.

(153) Prado, Eduardo. A Ilusão Americana. 3ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1961, p. 185.

taria. A influência norte-americana se imporia cada vez mais, tanto no plano econômico quanto no domínio ideológico. O sistema universitário brasileiro que começa a surgir a partir da década de 20, conforme veremos mais adiante, irá refletir, ao menos em parte, essa influência.

Conforme escrevíamos linhas atrás, a implantação do regime federativo teve conseqüências favoráveis no processo de amadurecimento do projeto universitário brasileiro. Além de propiciar o surgimento de várias escolas superiores, ensejou o aparecimento de três universidades, respectivamente nos Estados do Amazonas, Paraná e São Paulo. São as chamadas " universidades passageiras " para usar a expressão de Luiz Antonio Cunha(154). Passageiras porque, após alguns poucos anos de funcionamento, elas, por diversos motivos, não conseguiram sobreviver.

A de Manaus, criada no ano de 1909, com a participação dos governos estadual e municipal, previa, entre outros, os cursos de engenharia civil, agrimensura, agronomia e indústria, medicina, farmácia e odontologia. Esteve em funcionamento até o ano de 1926, chegando a formar, embora em número reduzido, pessoal em agrimensura e obstetricia, do que se pode deduzir um caráter mais prático que norteou suas atividades iniciais. Essa universidade nasceu ao instante em que florescia a extração da borracha na Amazônia e se dissolveu com a queda no mercado internacional desse produto. Dessa tentativa, restaram algumas escolas isoladas, depois extintas,

---

(154) Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 177.

com exceção do curso jurídico que conseguiu sobreviver, sendo posteriormente incorporado à Universidade Federal do Amazonas, instalada em 1965(155).

O fracasso dessa universidade impediu que no centro de uma das maiores reservas de recursos naturais do mundo, renováveis e não renováveis, florescesse uma instituição universitária que, mesmo apesar de sua concepção inicial, voltada somente para o ensino de graduação, pudesse com o decorrer dos anos, delinear uma vocação regional no que se refere a parte de pesquisa, missão que muitos anos mais tarde começaria a ser desempenhada pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA), subordinado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

A Universidade de São Paulo, a primeira, surgiu pela iniciativa particular, certamente que aproveitando as concessões liberalizantes da Lei Rivadávea Correia (1911). A iniciativa coube ao médico Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães, adepto do positivismo. Depois de reunir vários profissionais de nível superior, fundou uma sociedade civil, em novembro de 1911, porém, a instalação oficial só ocorreria em março de 1912. Chegou a manter cursos de Direito, Medicina, Odontologia, Farmácia, Engenharia, Belas Artes e Comércio. O que há de mais interessante nessa iniciativa de duração efêmera, foram os chamados cursos da " Universidade Popular " que eram uma série de conferências destinadas ao público. Entre os

---

(155) Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 177-179. O levantamento feito por esse autor tomou como base o livro de Aderson de Meneses, História da Faculdade de Direito do Amazonas, Manaus, 2ª ed., 1959.

conferencistas, registrava-se a presença de ilustres intelectuais da época como Spencer Vampré, Vicente de Carvalho, Affonso Taunay, Cassiano Ricardo, Roldão Lopes de Barros, para citar apenas alguns. Isso significa que o empreendimento de Eduardo Guimarães revestia-se de alguma seriedade, não sendo uma simples aventura(156).

Havia um sentido inovador nessa instituição. Trata-se da chamada " Universidade Popular ", cujas atividades podem ser consideradas como precursoras da extensão universitária conforme a correta observação de Cunha(157). Este autor se refere ainda a um discurso do reitor Eduardo Guimarães onde faz críticas à má qualidade do ensino superior da época, o que estaria obrigando o país a buscar no exterior " arquitetos para reformarem as nossas cidades, agrônomos para cultivarem nossos campos, químicos para garantirem a pureza dos nossos alimentos, bacteriologistas para dirigirem os nossos laboratórios, e até banqueiros para segurarem as nossas finanças(158). Embora não se tenha notícia exata do encerramento de suas atividades, acredita-se que, após 1917, a primeira e " passageira " Universidade de São Paulo, teria deixado de existir(159).

Em seguida a de São Paulo, foi fundada a Universida

---

(156) Antunha, Heládio César Gonçalves. Universidade de São Paulo, Fundação e reforma. São Paulo, MEC/INEP/CRPE , 1974, p. 245.

(157) Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 182.

(158) Guimarães, Eduardo Augusto Ribeiro, Apud Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 183.

(159) Antunha, Heládio César Gonçalves. ob. cit., p. 245.

de do Paraná, por um grupo de profissionais liberais e funcionários do Estado que, além de seus recursos próprios, contou com a ajuda estadual. Isto foi em dezembro de 1912. Seus estatutos, aprovados no ano seguinte, previam uma série de cursos e laboratórios e até uma fazenda experimental. Das três, foi a que menos durou, pois logo após ter iniciado suas atividades, veio a reforma Carlos Maximiliano (1915) proibindo que cidades com menos de cem mil habitantes tivessem escola de nível superior(160).

Segundo informa Valfrido Piloto, a Universidade do Paraná iniciou suas atividades em fevereiro de 1913 com 97 alunos matriculados nos seguintes cursos : Engenharia (32), Ciências Jurídicas e Sociais (29), Odontologia (13), Farmácia (10) e Comércio (13). O curso de Obstetrícia, também criado, não teve alunos(161). Esssa instituição foi fruto do idealismo de algumas pessoas, como Nilo Cairo, Vitor do Amaral, Daltro Filho e outros. Enfrentou toda sorte de dificuldades, sem por isso ter deixado de ser um empreendimento sério, pois seu estatuto previa rigor nos exames e freqüência obrigatória. Foi, sobretudo, " uma obra de audácia "(162) para usar a expressão de Vitor do Amaral. O historiador Rocha Pombo, ao visitar a universidade, em 1916, não poupou elogios

---

(160) Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 187-188. Ver a propósito Alceu Ribeiro de Macedo. A Universidade Federal do Paraná - um pouco de sua história. Catálogo Geral da UFPR, 1977, obra em que se baseou o autor citado.

(161) Piloto, Valfrido. A Universidade Federal do Paraná. ob. cit., p. 21.

(162) Amaral, Vitor do. Apud Piloto, Valfrido. ob, cit., p. 13.

à jovem instituição(163), extinta em seguida, não por suas condições de funcionamento, mas pela inoportunidade de uma lei do governo federal que, mais uma vez, cerceava a vontade de progredir de uma Província.

Os motivos dessa proibição, mais uma vez, haveriam de sofrer a influência de soluções alienígenas, mal assimiladas por políticos e legisladores. Assim, se a reforma de Rivadávea Correa em 1911, desoficializando o ensino, sob o influxo de idéias liberalizantes importadas somadas às pretensões dos positivistas, ainda presentes, provocou uma série de desajustes no incipiente sistema escolar brasileiro dando margem a inúmeras críticas, inclusive na Câmara dos Deputados(164), a reforma Carlos Maximiliano procurou de certa forma conter os excessos da anterior, valendo-se para isso, não de uma reflexão concreta em cima da realidade educacional brasileira, porém, utilizando exemplos de outros países.

Confirma essa colocação uma das passagens que julgamos oportuna, da exposição de motivos da reforma de 1915 :

> *"O Terceiro Congresso Internacional de Ensino Superior(...) opinou pela supressão de várias escolas superiores, conservando apenas as que funcionavam em grandes cidades. Assim se tornaria possível remunerar melhor os docentes, atraindo aos concursos maior número de sábios distintos".*
> *"Nos Estados Unidos cessou a quase vesânia de fundar universidades em toda parte: o último re*

---

(163) Pombo, Rocha. Apud Piloto Valfrido. ob. cit., p. 19.

(164) Moacyr, Primitivo. A instrução e a república. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1942, p. 55 e segs.

latório do Comissioner of Education nota e acentua como prova de progresso na instrução que, entre 1904 e 1913, desapareceram 79 Academias de Medicina. Quanto mais é restrito o número de institutos, mais fácil a seleção do pessoal docente. Por isso, existem, quando muito, duas Academias de Direito, Engenharia ou Medicina em cada Estado, e se não tolere ensino superior em cidade de menos de 100.000 habitantes, salvo se o Estado for bastante populoso e rico para atrair, com o estipêndio abundante os mestres de valor" (165).

Não será difícil perceber o equívoco. Se nem sequer possuíamos uma universidade, aplicávamos ao nosso meio conclusões críticas importadas, feitas para uma realidade que nada a tinha a ver com a nossa. Eram realidades, a brasileira e a americana, que estavam separadas por décadas em termos de estágio de desenvolvimento cultural. Não de somenos importância foi o critério populacional usado para decidir se uma cidade deveria ou não ter escolas superiores ou universidades, como se a universidade tivesse de ser conseqüência do desenvolvimento e não um meio eficaz de colaborar na solução de problemas sociais e, por conseguinte, regionais. A filosofia implícita nessa exposição de motivos deixa transparecer ainda a concepção elitista da educação superior, ou seja, atender os centros mais ricos e populosos.

Apesar dessa postura conservadora e reflexa, caberia à reforma Carlos Maximiliano dar a abertura para que se criasse, ao menos no papel, a primeira universidade do Brasil.

---

(165) Exposição de motivos da reforma Carlos Maximiliano, In Moacyr, Primitivo. ob. cit., p. 93.

Foi ela que autorizou o Governo Federal a reunir em universidade, quando achasse oportuno, as escolas politécnica e de medicina do Rio de Janeiro e uma faculdade livre de direito(166).

Aproveitando essa abertura, o governo brasileiro em 1920, ao ensejo da visita ao Brasil do Rei Alberto da Bélgica, que deveria receber o título de Doutor Honoris Causa, assinou o decreto de criação da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto nº 13.343, de 07 de setembro de 1920). Para a criação oficial da nossa primeira universidade, o governo federal se valeu de um critério, ou seja, aglutinação de faculdades existentes, que se consagraria (salvo muito poucas exceções) e chegaria aos dias atuais, malgrado a crítica que a ele sempre se fez. Até o surgimento da Universidade do Rio de Janeiro, nada menos do que trinta tentativas já haviam sido feitas segundo informa Souza Campos(167).

---

(166) Exposição de Motivos da reforma Carlos Maximiliano. ob. cit., p. 95.

(167) Campos, Ernesto de Souza. ob. cit., p. 254.

Capítulo III

A LUTA POR UMA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A Regionalização no Movimento de Renovação Educacional da Década de 1920

Apesar do critério chinfrim que presidiu a criação da primeira universidade, o fato em si já era alvissareiro pois, afinal, tratava-se de uma iniciativa do governo federal. Todavia, a criação de uma instituição universitária mediante o agrupamento puro e simples de faculdades existentes, sem nenhum respaldo de fundo doutrinário, pedagógico ou social, impediu que os nossos líderes intelectuais ou políticos, enxergassem esse empreendimento com o otimismo e o entusiasmo que seria de esperar, pois, afinal, a luta para que o Brasil possuisse uma universidade já vinha desde o tempo dos jesuítas. Antunha chega mesmo a dizer que " a Universidade do Rio de Janeiro passou, pois, simplesmente, a ter existência nominal , não chegando a data de 7 de setembro de 1920 a representar qualquer coisa de especialmente significativo na história da educação superior nacional "(1).

A década de 1920, pelos inúmeros acontecimentos que se registraram no campo político, social, cultural, econômico

---

(1) Antunha, Heládio César Gonçalves. ob. cit., p. 53.

e educacional, pode ser considerada um período em que foram lançadas algumas sementes que haveriam de germinar com maior intensidade nas décadas subseqüentes. Nessa década se registram a fundação do partido comunista do Brasil, a revolta dos tenentes e a Semana de Arte Moderna de São Paulo. São três episódios da maior importância para os rumos culturais e políticos que tomariam o país, sobretudo a partir da revolução de 30, ano marco de algumas mudanças de maior substância que o país haveria de conhecer. Eles indicavam o grau de insatisfação em relação à Primeira República.

A agricultura do café que até então sustentava a hegemonia do eixo Minas-São Paulo, começava apresentar os primeiros sintomas de instabilidade face às oscilações do mercado internacional desse produto, ao qual o Brasil não tinha nenhum acesso ou influência, o que gerava uma situação de dependência. " A forma pela qual se concretizou a relação de dependência entre os grupos financeiros e a burguesia do café, escreve Fausto, tornou-se especialmente vulnerável às crises internacionais "(2). O autor se refere à política de valorização do café, em vigor desde 1906 (Acordo de Taubaté). Para manter o preço desse produto seria necessário que se retirasse do mercado parte da produção (excedente), de forma a diminuir a oferta no mercado externo e, assim, assegurar um preço compensador. Todavia, como o governo não tinha dinheiro, o país tinha de recorrer a empréstimos do exterior o que gerava a dependência e, por conseguinte, uma posição altamen

---

(2) Fausto, Boris. A revolução de 1930. In Mota, Carlos Guilherme (org.), Brasil em perspectiva, Rio, Difel, p. 230.

vulnerável. Essa política só foi possível devido a força política que desfrutava os governadores. " A descentralização republicana, afirma Furtado, havia reforçado o poder dos plantadores de café, ao nível regional "(3).

Com o poder que desfrutavam os plantadores de café e os seus representantes políticos, sobretudo do eixo São Paulo-Minas, era possível impor ao governo federal a política econômica necessária à manutenção do preço do café, ainda que à custa de empréstimos externos e, com isso, assegurando um nível alto de rendas e o progressivo endividamento externo.

No entanto, essa política se, por um lado, favorecia as oligarquias do café, por outro lado, prejudicava os segmentos sociais que pouco ou nada tinham a ver com a monocultura desse produto. Some-se a isso, o fato de que o eixo São Paulo-Minas, por ser o mais forte, tanto econômica quanto politicamente, não representava e nem traduzia os anseios das várias regiões brasileiras que tinham de enfrentar problemas próprios, sem poder contar com a ajuda federal. O advento da República que tantos sonhos despertaria já era a essa altura uma " República Velha ". A Primeira Grande Guerra tinha colaborado para o surgimento de um parque manufatureiro que vinha encontrando grandes dificuldades de se desenvolver em decorrência de uma política que privilegiava o setor agrário-exportador. As camadas médias e operárias que então se formavam, ainda que não tivessem expressão política, representavam novos ingredientes no panorama geral de uma república arcaica e

---

(3) Furtado, Celso. Formação econômica do Brasil. Brasília, UnB, 1963, p. 222.

oligárquica. A classe ou camada média, na observação de Faoro, " volta-se para o governo, pedindo providências contra a carestia e para obter favores à expansão da indústria. Reclama, não um papel próprio, mas o abandono de um Estado não intervencionista, preocupado apenas em atender as reivindicações do café "(4).

Sinais visíveis de inquietação se alastravam por toda parte de que são exemplos o que antes havia mencionado, ou seja, o surgimento do Partido Comunista, a revolta dos tenentes, a Semana de Arte Moderna - todos no ano de 1922. Nessa paisagem de inquietação que antecedia o ocaso do nosso primeiro período republicano, o setor educacional não ficaria à margem. Certamente que não houve no campo da educação acontecimentos marcantes, como foi o da Semana da Arte Moderna. Todavia, o período que vai de 1920 até o fechamento autoritário de 1937 foi rico em idéias e realizações. A data de 1920, sugere-a a reforma que Sampaio Dória empreendeu na educação paulista, a primeira de uma série de reformas que, por iniciativa dos Estados, iria configurar um vigoroso movimento de renovação educacional nesse período(5).

Embora a maior parte das reformas tentadas e empreendidas, deu-se no ensino de 1º e 2º graus, pertence também a esse período um debate não mais sobre a criação de universida

---

(4) Faoro, Raymundo. ob. cit., p. 676.

(5) Ver a propósito: Nagle, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. São Paulo, EPU-EDUSP, 1974; Cury, C. R. Jamil, Ideologia e educação brasileira. São Paulo, Cortez e Moraes, 1978; Cunha, Célio da. Educação e autoritarismo no Estado Novo, São Paulo, Cortez, AA, 1981.

des, ainda que se verifique a presença de vozes contrárias, porém, sobre a melhor forma de organização universitária. Esse debate será liderado e conduzido pela Associação Brasileira de Educação, fundada por Heitor Lyra em 1924. Registra-se também o inquérito feito em 1926 pelo Jornal O Estado de São Paulo, sob a coordenação de Fernando de Azevedo, que colheu vários depoimentos sobre o ensino superior.

No inquérito conduzido por Fernando de Azevedo, das 11 questões propostas, duas se referiam ao problema de se criar no Estado de São Paulo uma universidade e à melhor maneira de desenvolver núcleos de pesquisa científica, " capazes de abrir caminho ao desenvolvimento da ciência e da cultura nacional(6).

Alguns dos entrevistados aceitam a idéia da universidade, desde que ela não se organize como um mero agrupamento de faculdades(7); outros, consideram " excelente a idéia de criação de uma universidade em São Paulo, reunindo-se, sob uma organização sistemática, os institutos do ensino já existentes, que devem ficar debaixo de uma superior direção única "(8); e havia ainda as vozes dissidentes que achavam que sem uma orientação certa e segura, a idéia de universidade era prematura não devendo por isso ser objeto de cogitações,

---

(6) Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. 2ª ed., São Paulo, Melhor., 1960, p. 193.

(7) Depoimento de Raul Briquet. In Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob. cit., p. 240.

(8) Depoimento de Reinaldo Porchat. In Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob. cit., p. 252.

pois poderia fracassar caso fosse tentada(9).

Sobre o inquérito de Fernando de Azevedo, é oportuno registrar o depoimento de Artur Neiva, fundador do Instituto Biológico de São Paulo. Em visita ao Japão para conhecer universidades e instituições de pesquisa científica, esse cientista perguntou a um professor japonês que antes passara oito meses estudando o Brasil, qual a maior falha que havia encontrado em nosso país, no que ele respondeu : " Existe uma falha capital, a ausência de universidades "(10) (grifos nossos).

A parte mais substancial do inquérito de Fernando de Azevedo incide sobre os antigos ensino primário e secundário, enquanto que o inquérito da Associação Brasileira de Educação, realizado no ano de 1928 versou especificamente sobre o problema universitário brasileiro. É verdade que o inquérito de Fernando de Azevedo possui maior organicidade como admite Luiz Antonio Cunha(11); no entanto, o da Associação Brasileira de Educação, por ter colhido opiniões de educadores e intelectuais de várias partes do país, parece-me mais rico do ponto de vista social. As perguntas diretoras do inquérito da Associação foram : Que tipo universitário adotar no Brasil ? Deve ser único ? Que funções deverão caber ás universidades brasileiras ?

Dentro dos objetivos de um estudo sobre a regionali

---

(9) Depoimento de Ovídio Pires de Campos, idem, ibidem.

(10) Depoimento de Artur Neiva. In Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob. cit., p. 260.

(11) Cunha, Luiz Antonio. ob. cit., p. 203.

zação da universidade, certamente que procurarei destacar e comentar os depoimentos que estiverem direta ou indiretamente ligados a esse tema. Assim, vários depoimentos revelam uma preocupação nacionalista muito grande. Isso é explicável. A década de 20 foi muito rica na afirmação e na defesa de valores nacionais, onde a Semana de Arte Moderna de 1922 foi uma espécie de brado de independência. Escritores como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Lobato - procuravam a todo custo produzir uma literatura nacional, em oposição mesmo à influência europeizante que desde o início de nossa formação, como povo e como nação, vinha marcando, norteando e dando cores às manifestações sócio-culturais que aqui tinham lugar. Mário de Andrade queria mais. Queria descentralizar a inteligência nacional.

Em menor grau, a área de educação procurou seguir essas manifestações de afirmação nacional. Nem poderia ter sido de outra forma, já que a percepção mais a fundo da realidade humana e social, num primeiro instante, coube sempre aos literatos e ficcionistas. Escritores como Euclides da Cunha, Lobato, Mário e Oswald de Andrade, Graciliano Ramos... estão entre os primeiros que conseguiram sentir e denunciar a situação social do homem brasileiro, abrindo caminho para o aparecimento dos primeiros educadores brasileiros de visão social mais abrangente. Mesmo com essas limitações, Labouriau, um dos que ajudaram a organizar o inquérito da Associação Brasileira de Educação, reconhecia que precisávamos aproveitar a lição de outros povos, porém, adaptando-as ao meio brasileiro :

"O nosso caso não é o caso francês, inglês, ale

mão ou americano. Tudo aqui difere. Não há pois como copiar ou adaptar organizações de alhures. Temos que encarar o nosso problema universitário como ele se nos apresenta, e procurar resolvê-lo dentro de nosso ambiente, com os nossos recursos e para as nossas necessidades" (12)

Tudo indica que Labouriau não tinha conhecimento de todas as carências culturais brasileiras, do atraso científico e tecnológico em que se encontrava o país, pois, ontem, como hoje, a superação de inúmeras dificuldades no campo da ciência e da tecnologia não será possível somente " com os nossos recursos ", sobretudo no que se refere a recursos humanos especializados nos diferentes setores do conhecimento. A contribuição técnica e científica de países em estágios superiores de ciência e tecnologia, tem importância fundamental na solução de muitos dos problemas que o país enfrenta, desde que se configure a priori, como pré-requisito dessa cooperação, a autonomia e poder de escolha nacionais, como queria Lourenço Filho(13).

Porém, se Labouriau não tinha todo o conhecimento dos problemas universitários brasileiros, colocava a pesquisa num lugar de destaque, pois, sem ela " perde a organização universitária uma de suas maiores razões de ser "(14). Um

---

(12) Labouriau, F. O Problema Universitário Brasileiro. In o Problema universitário brasileiro. Rio, ABE, 1929, p. 7.

(13) Em 10/67 em visita ao Prof. Lourenço Filho, no Rio, ele, ao comentar a comissão mista do Acordo MEC-USAID que estava sendo formada, dizia que o problema maior era de que o Brasil não tinha poder de escolha sobre os americanos que deveriam integrar a referida comissão.

(14) Labouriau, F. ob. cit., p. 11-12.

outro dado importante da resposta de Labouriau ao inquérito da Associação é a sua posição contrária a um modelo único de universidade que, alguns anos mais tarde, a política centralizadora e autoritária do Estado Novo imporia ao país. A de se adaptar às diferentes regiões do país. Dizia ele :

> *"Primeiramente, temos que fugir de um modelo único, rigidamente estabelecido. Belo Horizonte ou Recife não podem, nem devem ter o mesmo tipo universitário que São Paulo; Paraná ou Bahia não podem, nem devem ter a mesma organização que o Rio de Janeiro. É um primeiro ponto a considerar: não vasar a nossa organização universitária em um tipo único, e sim, pelo contrário, aproveitar os elementos existentes em cada ponto, desenvolvendo os que aí são de maior interesse"* (15) (grifos nossos).

A colocação do raciocínio " desenvolvendo os que aí são de maior interesse " sugere, para usar uma expressão mais atual, o que hoje nos debates sobre universidade se chama de vocação regional, ou seja, a universidade passar a desempenhar em sua região de influência um papel de atuação nuclear (em oposição a uma atuação periférica) com relação aos problemas sociais mais prementes, tanto os de ordem social e humana, quanto os que se referem ao campo econômico.

Vimos anteriormente que um dos aspectos positivos do advento da república foi o fortalecimento do regime federativo e que o surgimento das primeiras universidades, ainda que tivessem tido duração efêmera, foi fruto dessa política descentralizadora. O movimento de renovação educacional que

---

(15) Labouriau, F. ob. cit., p. 7-8.

tem início em 1920 com a reforma Sampaio Dória em São Paulo, seguindo-se as de Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1924), Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927), Mário Casassanta e Francisco Campos, em Minas (1927), para citar apenas as mais conhecidas que ocorreram na década de 20, foi uma iniciativa dos governos estaduais. Esse fato, considero-o de suma importância, pois, a partir da revolução de 30 e a conseqüente ascensão autoritária de Vargas, institucionalizada com a proclamação do Estado Novo, em 1937, que consubstanciou em diversos diplomas legais um regime centralizado e forte, vamos assistir a uma progressiva inibição dos Estados em termos de iniciativas no campo da educação, com visíveis prejuízos no delineamento de políticas de educação mais ajustadas às diferentes realidades regionais.

Na década de 20, também a educação superior foi objeto de debates no que se refere à participação dos Estados. Sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação, Levi Carneiro preparou um estudo sobre o assunto, importante à época, e que guarda ainda muita atualidade. Neste estudo, cita o exemplo da Argentina, onde iniciativas conjuntas do governo federal e das províncias, estariam colaborando para a solução do problema universitário, estando neste caso as universidades de Tucuman e La Plata, que estimulam a pesquisa original, difundem o ensino popular, prestigiam a iniciativa dos estudantes. O concurso de poderes conseguido na Argentina para o encaminhamento da questão universitária é imprescindível para nós(16).

---

(16) Carneiro, Levi. Legitimidade e conveniência do concurso

Levi Carneiro critica modelos uniformes de universidade e afirma : " (...) deixe-se aos Estados a faculdade de adotar o tipo de universidade mais conveniente a suas próprias condições locais "(17). Continua de forma mais incisiva :

> *"Os institutos estaduais proporcionam experiência, ensinamentos, ensaios, novos rumos. Um consórcio de regionalismo e de nacionalismo, que se completam e fortalecem, e é a maravilha do regime federativo - tão adequado aos países de grandes e de variadas extensões territoriais - há de caracterizar as nossas universidades. Diversas, de tal sorte. De vários tipos"*. (18)
> (grifos nossos).

Já a esse tempo, Levi Carneiro percebia com muita clareza as vantagens de uma organização universitária que, ao invés de centralizada no governo federal, com seus " regulamentos centralizadores e asfixiantes "(19), estivesse sob a responsabilidade dos Estados, seguramente em melhores condições de atender demandas regionais específicas em termos de educação, ciência e tecnologia.

A discussão em torno da participação dos Estados na organização do sistema universitário brasileiro, na década de 20, gerou algumas idéias que são de indiscutível alcance social, só que, não aproveitadas pelas políticas de planejamen

---

continuação:

(16) estadual para a solução do problema universitário. In O Problema universitário brasileiro, ob. cit., p. 62-63.

(17) Idem, ibidem, p. 64-65.

(18) Idem, ibidem, p. 66.

(19) Idem, ibidem, p. 67.

to centralizadas que a partir do advento da revolução de 30 e da carta autoritária outorgada em 1937, passariam a orientar e nortear a conduta econômica e sócio-política da nação, Bezerra, por exemplo, em sua resposta ao inquérito referido, defende uma tese bastante interessante, a de que as universidades estaduais poderiam se dedicar à pesquisa de " fenômenos locais ". A Universidade de Belém teria um instituto para o estudo das plantas que produzem latex e aperfeiçoamento da indústria da borracha; a de Recife, se ocuparia da cana de açucar e do algodão, duas das principais riquezas do Nordeste; a da Bahia, pesquisaria o africanismo e os problemas econômicos e políticos da África; a de Belo Horizonte, teria um instituto de laticínios e sericicultura; e a de São Paulo, ocupar-se-ia de pesquisa sobre o café, sericicultura e emigração(20).

A opinião de Bezerra representa, a rigor, uma verdadeira política de regionalização das universidades, através da pesquisa, da investigação de problemas regionais. O problema da regionalização, para não ficar no discurso, supõe uma política de pesquisa que, em última análise, configura-se como um compromisso social da universidade em sua região.

Vários assuntos de interesse aparecem no inquérito da Associação. Com certa freqüência, o receio de uma organização universitária centralizada, de inspiração napoleônica , surge, como na resposta de Calógeras que, refletindo sobre o papel da universidade, pergunta :

---

(20) Bezerra, Alcides. O problema universitário. In O Problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 114.

> *"Levarão bastante em conta as características diferenciais de cada região ? Não serão antes reprodução da mentalidade napoleônica, que ao imperador permitia dizer - hoje, em todos os liceus de França, todos os alunos estão estudando tal página, de tal compêndio, de tal disciplina ?"* (21).

Se pessoas como Calógeras, além de outras, já mencionadas, criticavam um regime universitário centralizado com pouca autonomia, existiam, bem assim, os que defendiam uma uniformização nacional, como o historiador Taunay :

> *"Quanto à fundação de Universidades, entendo que haverá maior vantagem na criação de um aparelhamento universitário difundido por todo o país e submetido a uma uniformização imposta pelos poderes federais"* (22) (grifos nossos)

O peso dessa ideologia de controle autoritário vinha de longe. Aliás, em momentos decisivos de nossa história sempre tivemos pessoas com esse perfil a nos guiar : Pedro I, Deodoro, Vargas, Castelo Branco ... Daí a admiração pelo modelo napoleônico de universidade, ou seja, uma universidade utilitária e a serviço da ideologia do Estado(23).

O problema da pesquisa científica é ventilado em várias das respostas ao inquérito da Associação. Juntamente com esse problema e num processo de imbricamento lógico à crítica

---

(21) Calógeras, J.P. O problema universitário brasileiro. In O problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 411.

(22) Taunay, Affonso de E. Depressão do nível do ensino no Brasil. In O Problema universitário brasileiro. p. 102.

(23) Gusdorf, Georges. ob. cit., p. 72. Fez uma crítica das conseqüências para a França do modelo napoleônico.

que então se fazia à forma artificial com que o governo federal havia criado a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, mediante uma simples justaposição de escolas isoladas, alguns depoimentos ao inquérito procuram defender a idéia de uma universidade onde as diversas áreas do conhecimento se desenvolvessem de forma integrada, como requisito indispensável ao cultivo da ciência. Enquadram-se neste caso as respostas de Ozório Almeida, Caio Moura e Gilberto Amado.

Ozório de Almeida depois de criticar o caráter napoleônico de nossas instituições de ensino superior, a falta de condições para a pesquisa científica, diz que para a " plena expansão dos estudos científicos e literários, torna-se necessário que coisa alguma possa limitar o trabalho da inteligência, nem o utilitarismo, nem a dependência do pesquisador em relação a autoridades (...) "(24). Percebendo as desvantagens do sistema de escolas isoladas, acrescenta :

> *"As nossas escolas superiores e a nossa Universidade não gozam de liberdade alguma. Elas nasceram por atos do Governo e a eles (sic) estão irremediavelmente presas. Como escolas profissionais que são, não as anima nenhum ideal superior; isoladas uma das outras, não gozam de vantagens de concentração intelectual necessária ao rápido progresso"* (25)

Em outro trecho de sua resposta, deixa mais claro o seu raciocínio :

---

(24) Almeida, A. Ozório de. A organização universitária e as faculdades de ciências e letras. In O problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 131.

(25) Idem, ibidem, p. 139.

"Com tal concentração, a pesquisa científica torna-se mais fácil, pois que nunca um pesquisador verdadeiramente original e superior prescindirá dos inúmeros conhecimentos de especialistas em outras ciências, com os quais aprenda as questões que sozinho não pode resolver" (26)

O que Ozório de Almeida queria era a inserção na estrutura da universidade de uma faculdade de ciências e letras que se ocuparia de estudos e pesquisas avançadas, separada da escola profissional(27).

Nessa mesma linha de raciocínio situam-se as opiniões de Gilberto Amado. Depois de enaltecer o sistema universitário alemão, depois de dizer da importância que vinha tendo a pesquisa científica na América do Norte e, achar que o Brasil deveria seguir o exemplo dos países mais adiantados, indica o caminho : " Cumpre-nos dar aos nossos estudos orientação diferente da atual, lançar fundamentos para o desenvolvimento da alta ciência e da alta literatura. Cumpre-nos fundar uma faculdade de ciências e uma faculdade de filosofia e letras "(28). É oportuno dizer que, por melhor que fossem os caminhos apontados para o encaminhamento do nosso problema universitário, a questão central era a de que, os caminhos sugeridos não expressavam uma reflexão séria em cima dos nossos problemas. As sugestões nasciam, via de regra, seja da leitura de uma experiênia feita num país mais avançado, seja pela

---

(26) Almeida, A. Ozório de. ob. cit., p. 154.

(27) Idem, ibidem, p. 156.

(28) Amado, Gilberto. O problema universitário brasileiro. In O problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 357.

visita a instituições universitárias e de pesquisa de outros países. Não que isso não se fizesse necessário. Mas só isso acabava por imprimir uma visão distorcida da nossa realidade.

O próprio Gilberto Amado via o problema de forma parcial. Em sua resposta ao questionário da Associação Brasileira de Educação, ao abrir o capítulo da pesquisa científica, começava dizendo que " a vida dos grandes povos gira em torno de duas coisas - as universidades e os bancos. O sistema universitário e o sistema bancário são as duas molas principais do bom funcionamento dos corpos sociais resistentes e complexos "(29). Também Monteiro Lobato, um escritor da época, apesar do tom irônico de sua obra, ao dizer que o ferro e o petróleo constituiam a base econômica dos grandes países, admitia semelhante visão parcial do impasse social e econômico do Brasil(30).

Essa visão atomizada da realidade, ou ainda, a falta de um raciocínio dialético globalizante, constituía fenômeno comum entre nós. Só a partir dos anos trinta, escritores-ensaistas como Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda... começariam a dar passos amadurecidos em busca de explicações nucleares da sociedade brasileira. Nesse raciocínio enquadra-se o surgimento das primeiras universidades - como a Universidade de São Paulo, em 1934, que com o tempo se encarregariam de gerar ensaios críticos básicos para a compreensão do Brasil em seus múltiplos contrastes.

---

(29) Amado, Gilberto. ob. cit., p. 356.

(30) Lobato, Monteiro. América. 9ª ed., São Paulo, Brasiliense, 1959, p. 290.

Por causa disso, o debate universitário da década de 20, liderado pela Associação Brasileira de Educação, haveria de ressentir-se do aparato crítico necessário ao delineamento de uma universidade como instituição social. Quando se perguntava qual o modelo universitário a adotar no Brasil era no exterior que se procurava encontrar o paradigma, ou seja, uma postura diferente da de Euclides de Cunha que só conseguiu ver a extensão e profundidade do problema social de Canudos a partir do instante em que ele foi ao palco dos acontecimentos. Por coseguinte, várias respostas e depoimentos refletiriam um entendimento reflexo, com propostas que procuravam imitar soluções alienígenas.

Algumas são até mesmo interessantes. É o caso de Carpenter que, em trabalho apresentado no Congresso de Ensino Superior comemorativo do Centenário de criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1927, propôs o modelo americano como o mais indicado às condições brasileiras. Após examinar os modelos alemão, norte-americano e francês, acredita que o americano é o que mais atende às necessidades do país, pela aproximação que existe entre as ciências puras e as ciências aplicadas, que é o " segredo do desenvolvimento e da importância a que chegaram "(31). Nas universidades alemãs não existia a faculdade de engenharia. O ensino técnico estava fora das universidades, o que era uma desvantagem segundo Carpenter . Daí sua defesa do tipo norte-americano, como norma para nossa organização universitária :

---

(31) Carpenter, Luiz F.S. Um tipo de universidade para o Brasil. In O problema universitário brasileiro, p. 421.

> *"A orientação a que as universidades brasileiras devem obedecer é a mesma orientação a que obedecem as universidades dos Estados Unidos, a saber, o ensino superior que elas ministrarem deve ter o cunho profissional e, ao mesmo tempo, científico, isto é, a missão das universidades brasileiras deve ser a de entregar, todos os anos, ao país, um exército de trabalhadores, ornados de sólida instrução superior (profissional científica), de especial capacidade na investigação científica e na aplicação das ciências - trabalhadores que sejam os obreiros do progresso científico e da grandeza econômica do país"* (32)

Para um país como o Brasil, mesmo considerando a coerência externa da posição de Carpenter, esse modelo dificilmente teria êxito. A formação histórica brasileira tinha sido bastante diferente(33). A chamada harmonia entre a mente e as mãos nunca existiu entre nós. Modelos concebidos ou sugeridos fora de uma contextualização histórica e cultural, fora das condições de vida dos interessados, correm o risco de serem rejeitados. Afinal, como bem observou Moreira Leite, são as condições da vida social que determinam as características psicológicas(34).

Se havia professores como Carpenter que, apesar de propor modelos concebidos em e para outros países, procurava,

---

(32) Carpenter, Luiz F. S. ob. cit., p. 430.

(33) Viana Moog em Bandeirantes e Pioneiros. Porto Alegre, Ed Globo, 1954 tece comparações das mais interessantes entre as culturas brasileiras e norte-americanas, procurando mostrar suas diferenças e contrastes.

(34) Leite, Dante Moreira. ob. cit., p. 328-329.

não se pode negar , defender a idéia de uma universidade que, além de formar bons profissionais, em grande quantidade, se dedicasse à pesquisa científica e às suas aplicações, havia também pessoas como Azevedo Sodré que continuava a insistir na tradição histórica da função ensino, que dava maior sentido aos estudos universitários. Sodré dizia que se estava procurando dar uma importância desmesurada à pesquisa científica, em prejuízo de outros objetivos da universidade. A universidade que se dedicar somente à ciência pura, isola-se do mundo. O cultivo da ciência pura e, sobretudo da pesquisa original, só pode interessar a um pequeno número de pessoas. O que os alunos esperam da universidade é um diploma que os ajudem a prestar serviços remunerados. A formação científica de nada valerá na luta pela existência. Para ele, o principal objetivo da universidade é a formação profissional, pois era isso que garantia o exercício de uma profissão com êxito(35).

O depoimento do médico Azevedo Sodré dá bem uma idéia de como a tradição profissionalizante do ensino superior brasileiro, já a esse tempo, possuía marcas bem fortes. Marcas que só se acentuariam com o passar dos anos, apesar de algumas tentativas de reversão ou até mesmo de equilíbrio dessa tendência que teremos a oportunidade de abordar.

No debate dos anos vinte, é interessante registrar a herança da posição positivista. Um pouco ao contrário do que acreditava Isaías Alves quando admitia ter passado o equí

---

(35) Sodré, Antonio Augusto de Azevedo. Organização universitária. In O Problema universitário brasileiro. Ob. cit. p. 88-89.

voco de Miguel Lemos[36], existiam ainda pessoas que, como Corintho da Fonseca, defendiam conhecidos argumentos dos adeptos do positivismo para se manifestarem contra a criação de universidades. Dizia Fonseca que os padrões culturais que se cultivavam nas capitais eram artificiais, sem nada ter a ver com as características brasileiras. Os que se preocupam com o problema universitário, esquecem-se do resto do Brasil, do Brasil maior que começa na última estação de subúrbios e sobe pelo "Hinterland". Para êle, ante a grande quantidade de analfabetos existentes no Brasil, a criação de universidades, não se colocava como um problema prioritário a resolver[37].

Parece-me razoável indagar até que ponto este tipo de posicionamento não estava diretamente ligado ao modelo de universidade que se pretendia para o Brasil, indiscutivelmente, de contornos elitistas. Tanto as tentativas do Império como as da Primeira República, não possuíam, nem ao nível do discurso, qualquer preocupação no que se refere a um compromisso social mais amplo. A experiência de uma "universidade - popular" tentada por Eduardo Guimarães em S.Paulo, não teve forças para continuar. Fonseca chegou até mesmo a propor um sistema de bolsas (Bolsa Escolar Irineu Marinho) destinadas a estudantes do curso secundário e superior sem recursos financeiros, mas que tivessem mérito. Com isso, acreditava poder democratizar as elites[38]. Um outro equívoco, sem dúvida.

---

(36) Alves, Isaias. O problema universitário brasileiro. In: O problema universitário brasileiro. Ob.cit., p. 371.

(37) Fonseca, Corintho. Criação de focos de brasilidade. Idem, ibidem, p. 192

(38) Idem, ibidem, p. 201

A partir da década de 20, acentua-se a influência norte-americana em nossa educação. Fazendo um rápido parêntesis, é oportuno lembrar como o filósofo J. Dewey influenciou o movimento de renovação educacional iniciado nessa década, sobretudo através de Anísio Teixeira que foi seu discípulo nos Estados Unidos e que se encarregaria de divulgá-lo no Brasil. Os Estados Unidos atravessavam uma fase de grande progresso. Os brasileiros que visitavam esse país voltavam deslumbrados. Até mesmo escritores do porte de um Monteiro Lobato não fugiam ao deslumbramento diante do grande avanço técnico-científico dos Estados Unidos. Acredito ser oportuno registrar a impressão desse escritor em decorrência sobretudo : a) por suas conhecidas posições nacionalistas e; b) por já ter escrito um livro como Urupês, revelando em boa literatura um ângulo pouco conhecido da realidade do interior do país.

Assim, Lobato, na América, dialogando com seu interlocutor fictício pergunta :

> *"Quantas universidades tem a América, Mr. Slang ? Cinquenta e seis, todas magnificamente dotadas. Esta de Princeton por exemplo, apesar de sua matrícula de 2000 alunos apenas, goza-se duma dotação de 25.000.000 de dólares".*
>
> ...
>
> *"Sim, meu caro. E quantas outras ainda mais abundantes dotadas que a de Princeton ? A de Chicago com 60 milhões; a de Columbia com 77; a Stanford com 30; a do Texas com 27; a de Yale com 88".*
>
> *"É desconcertante Mr. Slang. Cinquenta e seis universidades assim ricas, fora os 'colleges' . Quantos 'colleges'?*

Quasi (sic) 700, alguns formidavelmente dotados como o Instituto Tecnológico de Massachusets que dispõe da dotação de 32 milhões de dolares"(39).

Essas impressões de Lobato, quando esteve na América do Norte, são do final da década de 20. O que se pode deduzir desse deslumbramento era a dificuldade que tinha um intelectual brasileiro em pensar o Brasil de dentro para fora. É certo que nosso atraso cultural, examinado em comparação com as nações mais evoluídas, causava perplexidade e estarrecimento. O próprio Lobato chegou a admitir: " O que a América está fazendo em matéria educativa...excede o poder de previsão do cérebro humano"(40), no que se pode acrescentar - dos cérebros humanos de uma sociedade cultural e economicamente pobre. Quando se cotejam as impressões de Monteiro Lobato sobre o sistema universitário norte-americano, com a difícil luta que o Brasil enfrentava para ter uma primeira universidade, que tivesse no conteúdo a dignidade da tradição do nome, pode-se imaginar a complexidade da tarefa que se punha aos nossos educadores e professores, qual seja, a de pensar a universidade em um país que, por ser atrasado e dependente, ficava extremamente vulnerável às novidades vindas do exterior.

Alguns Avanços ... e Recuos - os Anos Trinta

Antes de abordar propriamente o problema universitário nacional depois da revolução de 30, que os historiadores colocam como marco de uma nova etapa na vida políti-

(39) Lobato, Monteiro. América. ob.cit.p. 82.
(40) Idem, ibidem, p. 83

ca, econômica e cultural do país, torna-se necessário tecer algumas considerações sobre um evento pouco lembrado na formação da universidade brasileira. Refiro-me à criação, no ano de 1927, da Universidade de Minas Gerais. Alguns autores, como Fernando de Azevedo e Luiz Antonio Cunha colocam o aparecimento dessa instituição em condições idênticas às do Rio de Janeiro, em 1920, ou seja, uma simples justaposição de escolas isoladas, sem nada acrescentar que rompesse um pouco com o espectro da tradição livresca do nosso ensino superior(41). Com relação à Universidade do Rio de Janeiro, essa crítica tem procedência. No caso da de Minas Gerais, o problema está a merecer exame mais aprofundado.

Antes de tudo, é preciso ver a criação dessa universidade como parte de um movimento de renovação educacional que existiu em Minas Gerais de 1927 a 1930, graças ao incansável trabalho de Mário Casassanta e apoio de Francisco Campos. A reforma que foi feita na educação mineira, nesse período, pode ser considerada bastante inovadora. Foi em Minas Gerais que a chamada pedagogia da escola nova teve um de seus momentos mais altos. Isso significa que a criação da Universidade de Minas Gerais ocorreu no mesmo ano em que Mário Casassanta e Francisco Campos deram início a reforma da escola mineira, sofrendo assim a influência de um quadro mais amplo de renovação educacional, cheio de idealismo e esperança.

Além disso, ao assumir o ônus da criação de uma uni

---

(41) Conf. Azevedo, Fernando de. A cultura brasileira. ob. cit., p. 679 e, Cunha, Luiz Antonio. A universidade temporã. ob. cit., p. 190.

versidade, o Estado de Minas assumia também uma posição pioneira no Brasil, com a primeira unidade da federação a criar e garantir a manutenção de uma universidade, atitude bastante diferente da que, sete anos antes, presidira a fundação da Universidade do Rio de Janeiro, pelo governo federal.

Alguns documentos da época indicam que, apesar das dificuldades, possuíam os fundadores da Universidade de Minas um grau de idealismo e de compreensão do papel social da missão da universidade bem maior do que se possa imaginar. Assim, por exemplo, se expressou o seu primeiro reitor - Mendes Pimentel, na 2ª Conferência Nacional de Educação realizada em Belo Horizonte em 1928 :

> *"Toda a responsabilidade e a glória imarcescível do arrojo da criação cabem exclusivamente ao senhor presidente Antonio Carlos. Disso posso e quero dar meu testemunho pessoal. Chamado, na qualidade de diretor do mais antigo dos estabelecimentos de ensino superior de Belo Horizonte a conferenciar com sua exa. sobre a resolução que tomar de fundar a Universidade Mineira, eu lhe opus francamente graves objeções a realização do cometimento, provindas todas da complexidade formidável do problema. Rebateu-se uma por uma o Presidente : - há século e meio, redarguiu sua exa., pela boca oracular dos Inconfidentes, Minas anseia pela sua emancipação cultural, e daí para cá a aspiração universitária persiste no espírito dos montanhês: o povo mineiro está decidido a fazer este sacrifício em bem da coletividade nacional: as dificuldades só existem para serem vencidas: o mérito não está em colher o fruto, mas em plantar e em cuidar da árvore: a mentalidade dos dirigentes da política do Estado assegura a continuidade de esforços, e daqui por diante não haverá programa de governo em Minas, e que seja esquecido o problema universitário: tenhamos a humildade de*

iniciar modestamente a construção, que só as gerações remotas poderão arrematar". (42) (grifos nossos).

Parece-me importante ressaltar no pronunciamento do primeiro reitor da Universidade de Minas, o seu testemunho da disposição do governo estadual em assegurar a manutenção da instituição criada, inclusive concedendo verbas iniciais para construção de edifícios, reforma de laboratórios, hospital etc., além de garantir a indispensável autonomia universitária. O órgão supremo da universidade era o Conselho Universitário, integrado por representantes das várias faculdades e escolas(43).

O segundo dado da fala de Mendes Pimentel que merece destaque, é o fato de se procurar estabelecer o elo entre o sonho dos Inconfidentes mineiros e a criação da universidade, com o objetivo de desencadear uma luta pela emancipação cultural. Não resta dúvida de que a universidade é uma instituição fundamental nessa luta, aspecto muito bem lembrado pelo primeiro reitor.

O compromisso social da Universidade de Minas foi muito bem colocado por Matta Machado, em 1929, em artigo sobre os problemas que desafiavam a recém criada universidade estadual mineira. Começava perguntando -

"qual a razão por que, estando sob o ponto de

---

(42) Pimentel, F. Mendes. Discurso na 2ª Conferência Nacional de Educação. In O problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 331.

(43) Idem, ibidem, p. 332.

> *vista territorial, social, econômico e financeiro no período pastoril e agrícola, o povo brasileiro é alimentado por mãos estranhas ?"* (44)
>
> *"Qual a razão porque a formação social brasileira, cultivando cidades e não campos, indústrias extorsivas e não cereais, alhos e batatas, o Ministro da Agricultura se alarma 'com a alta sempre crescente dos gêneros alimentícios, e não encontra razões que a justifiquem ?' (...)"* (45)

E dá sua resposta : " porque ao colhermos os frutos amargos da nossa educação, em vez de olharmos para o país imenso e despovoado, pobre e desaparelhado, olhamos para o estrangeiro e lhe copiamos "(46). Matta Machado não só respondeu as questões que o inquietavam, como chegou mesmo a apontar qual seria o papel da universidade nesses problemas :

> *"Estudando e conhecendo as condições sociais do Brasil, vivendo a vida de seus lares, amando sua gente, defendendo seus direitos (sic), a Universidade encarnará a alma da Nação e será a melhor intérprete das aspirações e necessidades do povo brasileiro. Ela mostrará a iníqua escravização de nossas amoráveis populações às pompas e à vaidade de potente e deslumbrante civilização, que só existe em palavras e só perdura pela mais cega das ilusões"* (47)

A função de intérprete das aspirações do povo brasileiro, posta por Matta Machado constituía, não se pode negar,

---

(44) Machado, P. Matta. Os problemas que desafiam a universidade. Revista da Universidade de Minas Gerais. Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1929, tomo I, v. I, p. 480.

(45) Idem, ibidem, p. 481.

(46) Idem, ibidem, p. 481.

(47) Idem, ibidem,p. 481.

um fato inédito no processo de formação da universidade brasileira.

Outro documento digno de menção e que mostra as linhas norteadoras da Universidade de Minas, foi a resposta de seu Conselho Universitário ao questionário da Associação Brasileira de Educação, em 1928. Já não era mais a opinião de uma pessoa, mas de um Conselho que possuía autonomia. Nessa resposta, serão reafirmados não só os princípios de autonomia universitária, como assim, a necessidade de diversificar metas e objetivos, de forma a atender demandas regionais específicas. A autonomia que se reivindicava visava criar uma área de flexibilidade, evitando-se a uniformização. Reproduzamos na íntegra a posição do Conselho :

> *"/.../ não é recomendável o padrão único universitário para todoo país; ao contrário, convém que a cada qual se faculte organizar-se livremente, dentro de seus recursos financeiros, e conforme as peculiaridades geográficas, econômicas e sociais da região, sem contudo descurar do supremo interesse nacional". /.../ "Mais: hão de ser instituições acentuadamente nacionais, e até certo ponto regionais, para reflitirem as características do povo que as mantém e para acudir as necessidades especiais do meio em que operam".* (48)

O que se procurou escrever sobre a Universidade de Minas mostra que, apesar de ter nascido mediante a agregação de faculdades existentes (Engenharia, Medicina, Direito, O-

---

(48) Resposta do Conselho Universitário da Universidade de Minas Gerais. In O problema universitário brasileiro. ob. cit., p. 337-8. Vide também Moraes, Eduardo P. Affonso, História da UFMG - v. 1, Belo Horizonte, UFMG, p. 69-75.

dontologia, Farmácia) desde o início houve uma efetiva preocupação com os fins sociais e regionais da instituição, até mesmo por uma inspiração que vinha do tempo da Inconfidência. Um fato raro e sem precedente. Foi por isso que durante a Conferência de Educação, em Belo Horizonte (1928), um grupo de professores, liderados por Tobias Moscoso e, entre os quais se encontravam Lourenço Filho, Vicente Licínio Cardoso e Renato Jardim, apresentou proposta para um voto de louvor e aplauso ao governo do Estado de Minas pela criação da universidade. A Assembléia acolheu a proposta com palmas calorosas(49).

Por esse tempo - final da década de 20, a Primeira República apresentava sinais visíveis de cansaço. A insatisfação de alguns setores aumentava e tornava o quadro sócio-político crítico. Tudo levava a crer que a ascensão de Vargas ao poder (revolução de 30) na condição de líder de um movimento de forças progressistas insatisfeitas com o marasmo e os desmandos da república, poderia atender inúmeras reivindicações que há anos vinham sendo feitas pelos vários segmentos sociais. De início houve um certo entusiasmo dos educadores. E existiam razões para tanto. A criação pela primeira vez no Brasil de um Ministério da Educação e Saúde, em 1930, a solicitação feita pelo governo aos participantes da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, para que apresentassem sugestões para uma nova política de educação - eram acontecimentos suficientes para aumentar o otimismo do setor

---

(49) Moção aprovada na segunda Conferência Nacional de Educação. Revista da UFMG, tomo I, v. I, Belo Horizonte, Imprensa Oficial, 1929, p. 482.

educacional. Diversas unidades da federação haviam patrocinado reformas renovadoras de seu sistema educacional. São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Paraná, Ceará ... haviam dado bons exemplos de vontade política com relação ao campo educacional. Minas tinha até mesmo criado uma universidade que vinha sendo acompanhada com interesse e entusiasmo, malgrado as dificuldades que teve de enfrentar.

Porém, a esperança de muitos que ajudaram a fazer a revolução de 30, a exemplo do que antes ocorrera no processo de nossa independência e na Proclamação da República, logo haveria de desvanecer-se. A rigor, o que a revolução de 30 trouxe foi um aumento do controle autoritário da sociedade brasileira. Como bem observou Freitag, " a sociedade política invade áreas da sociedade civil, subordinando-as ao seu controle "(50). Tem início " uma intensa atividade do Estado em ambas as instâncias da superestrutura "(51). Essa intensa atividade do Estado de que fala Freitag, será responsável pela crescente centralização do sistema universitário e a consequente inibição dos Estados em relação ao problema universitário brasileiro. Esse fato é da maior importância para a compreensão de um dos dilemas centrais que enfrenta hoje a universidade brasileira, que é o seu isolamento da sociedade civil. Quanto mais centralizador foi ficando o controle, maior foi ficando a distância entre as decisões da política universitária e os reais interesses sociais das diversas regiões brasileiras.

---

(50) Freitag, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade. São Paulo, Edart, 1977, p. 43.

(51) Idem, ibidem, p. 43.

Assim, o Estatuto das Universidades Brasileiras, aprovado pelo governo em 1931, de autoria de Francisco Campos, se de um lado, trazia inegáveis inovações de ordem pedagógica de outro, mantinha e reforçava a tendência centralizadora do modelo napoleônico de universidade, norteando daí por diante toda a administração federal da educação superior.

Nesse Estatuto, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, a extensão universitária e o incentivo a pesquisa científica representam aspectos positivos. Todavia, na esfera administrativa, os recuos conservadores, objetivando manter o " equilíbrio entre tendências opostas "(52) deixariam marcas profundas. Um desses recuos foi em relação a autonomia das universidades. Para Campos, seria " inconveniente e mesmo contraproducente para o ensino, que, de súbito, por uma integral e repentina ruptura com o presente, se concedesse às universidades ampla e plena autonomia didática e administrativa "(53). " Este, o motivo pelo qual o projeto preferiu a orientação prudente e segura da autonomia relativa, destinada a exercer uma grande função educativa sobre o espírito universitário, que na sua prática adquirirá a experiência e o critério indispensável a uma autonomia mais ampla, seja no terreno administrativo, seja no domínio didático "(54) (grifos nossos).

Observemos o contraste. Um pouco antes, em Minas,

---

(52) Campos, Francisco. Educação e cultura. Rio, José Olympio 1940, p. 59.

(53) Idem, ibidem, p. 62.

(54) Idem, ibidem, p. 63.

o mesmo Francisco Campos tinha colaborado para que o Estado de Minas criasse uma universidade com ampla autonomia. O equívoco estava em admitir que na prática se poderia estabelecer paradigmas para uma autonomia mais ampla. No contexto de um espaço cerceado, seria quase impossível conseguir " o critério indispensável a uma autonomia mais ampla ".

Outro erro foi o de pensar que uma universidade sem autonomia, presa aos ditames federais, poderia atender necessidades regionais específicas. Ele chegou a dizer que,

> *"Em um país de tão amplas proporções territoriais como o Brasil e constituído de tantas zonas geográficas e econômicas de caracteres tão acentuadamente definidos, é da maior utilidade permitir, mesmo no interesse formal e material da organização universitária, que esta se deixe influenciar e modelar pelos múltiplos fatores, de ordem econômica, geográfica e espiritual, de cuja incidência se compõe a fisionomia própria ou a característica diferencial de cada uma das nossas regiões".* (55)

A contradição reside no fato de, ao mesmo tempo em que admite e recomenda que a universidade se deixe modelar pelas características que compõem o quadro regional, ele queria organizar a Universidade do Rio de Janeiro para servir de " modelo para as Universidades e Institutos equiparados "(56) , além de criar o Conselho Nacional de Educação com as " funções de superintendência e de controle em tudo quanto se refira às equiparações de institutos de ensino secundário e supe

---

(55) Campos,Francisco. ob. cit., p. 61-62.

(56) Idem, ibidem, p. 65.

rior aos modelos oficiais "[57]. O modelo oficial era o da Universidade do Rio de Janeiro.

Porém, o Estatuto das Universidades Brasileiras, apesar de conservador e autoritário, apresenta um aspecto de política educacional de inegável atualidade. Refiro-me à possibilidade de acordos entre os governos federal e estadual para a organização de universidades federais[58]. Lamentavelmente, essa abertura não teve desdobramentos práticos, porquanto nos períodos subsequentes o que se verificou, foi um impensado processo de federalizações e de centralização, alijando os estados do planejamento, estruturação e manutenção de suas universidades.

Alguns equívocos e contradições do Estatuto das Universidades Brasileiras passaram despercebidos à época. Os educadores estavam muito mais preocupados com o ensino primário e secundário. No entanto, ao ensejo da IV Conferência Nacional de Educação, em 1931, o governo pediu aos educadores e professores que apresentassem sugestões para uma nova política de educação, ou segundo o depoimento de Paschoal Leme, para os educadores definirem o 'sentido pedagógico da revolu

---

(57) Campos,Francisco. ob. cit., p. 102.

(58) "O Governo Federal mediante parecer do Conselho Nacional de Educação, poderá realizar acordos com os governos estaduais para a organização de universidades federais constituída de institutos de ensino superior federais e estaduais, os quais continuarão a gozar de personalidade jurídica própria e exercerão a atividade universitária, com os recursos financeiros concedidos pelos Governos Federal e Estadual, ou por dotações de quaisquer procedências" (Art. 8 do Decreto nº 19.851, de 11.4.1931).

ção'(59). O desafio foi aceito, sendo Fernando de Azevedo escolhido para redigir um documento que expressasse a opinião das principais lideranças educacionais e contivesse os elementos necessários à elaboração de novas diretrizes para a educação brasileira. Fernando de Azevedo aceitou a tarefa, encarando-a com extrema responsabilidade e notável esforço de síntese. Como resultado, no ano seguinte (1932) seria divulgado ao país o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O Manifesto foi assinado por expressivas figuras do setor educacional e intelectual(60). Alertou para os efeitos negativos da centralização. Defendeu a unidade nacional pela aplicação da doutrina federativa. A unidade nacional " não implica um centralismo estéril e odioso, ao qual se opõem as condições geográficas do país e a necessidade de adaptação crescente da escola aos interesses e às exigências regionais "(61). Em relação à universidade, o Manifesto advogou a tese da tríplice função - formação profissional, pesquisa científica e extensão universitária, seguindo assim a mesma ori

---

(59) Leme, Paschoal. Cinquentenário do manifesto dos pioneiros da escola nova. Revista Educação & Sociedade, São Paulo, Cedes-Cortez, nº 11, 1982, p. 134.

(60) Assinaram o Manifesto: Fernando de Azevedo(redator), Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Roquete Pinto, Frota Pessoa, Júlio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mário Casassanta, Delgado de Carvalho, Almeida Jr., J.P. Fontenele, Roldão Lopes de Barros, Noemi Silveira, Hermes Lima, Atílio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meirelles, Edgard Sussekind de Mendonça, Armanda Álvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Leme e Raul Gomes.

(61) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In Azevedo, Fernando de. A educação entre dois mundos. S. Paulo, Ed. Melhoramentos, s/d, p. 69.

entação da reforma do ensino superior feita por Campos em 1931. Todavia, colocou a pesquisa como a função mais importante que " domina qualquer outra "(62). Só através dela seria possível acabar com o espírito enciclopédico e superficial da cultura brasileira(63).

Uma das colocações mais importantes feitas por Fernando de Azevedo no Manifesto e que, tempos depois, haveria de nortear a filosofia que presidirá a fundação da Universidade de São Paulo, foi em relação ao papel da universidade na formação das elites. A tese esposada pelo Manifesto é a de que a universidade pelo fato de se encontrar " no ápice de todas as instituições educativas, está destinada nas sociedades modernas, a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas "(64). O Manifesto repele a idéia de formação de uma elite por diferenciação econômica. Ao contrário ela deveria estar permanentemente aberta para " admitir todas as capacidades novas, como também de rejeitar implacavelmente do seu seio todos os indivíduos que não desempenham a função social que lhes é atribuída no interesse da coletividade "(65).

---

(62) Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. In Fernando de Azevedo. A educação entre dois mundos. ob.cit p.75.

(63) Idem, ibidem, p. 75.

(64) Idem, ibidem, p. 76.

(65) Idem, ibidem, p. 76.

A posição de Fernando de Azevedo no Manifesto, que se concretizaria no projeto da Universidade de São Paulo, acredito ter uma importância muito grande nos rumos que tomaria o sistema universitário brasileiro. A rigor, o Manifesto admitiu que primeiro torna-se necessário preparar as elites, dando-lhes a competência necessária para que elas possam cuidar do povo. Trata-se de uma tese bastante questionada nos dias atuais.

O Manifesto foi divulgado em 1932, obtendo razoável repercussão na imprensa. A essa altura, indagava-se com freqüência das verdadeiras intenções de Getúlio Vargas com relação aos compromissos assumidos anteriormente, ou seja, de convocar uma Constituinte que se encarregasse de elaborar uma Constituição que incorporasse reivindicações e aspirações que tinham inspirado a revolução de 30, em sua vertente idealista, que era o de acabar com os desmandos da velha república e dar início à construção de um regime democrático capaz de proporcionar a oportunidade para que reclamos sociais e econômicos que vinham sendo feitos com insistência acentuada, tivessem curso e encaminhamento adequados. Havia indícios de que as intenções de Vargas não estariam voltados para a construção de uma sociedade democrática.

A convocação de uma Constituinte era reivindicada por setores que tinham peso político-econômico. O Estado que mais se batia por esse intento era São Paulo e, dentro de São Paulo, o chamado grupo da " comunhão paulista "(66), que ti-

---

(66) Cardoso, Irene R. A Universidade da Comunhão Paulista faz esclarecedora análise da ideologia do grupo da "comunhão paulista". S. Paulo, Autores Associados/Cortez, 1982.

nha no jornal O Estado de São Paulo, seu principal porta-voz. A política de nomear tenentes como interventores estaduais não vinha agradando aos paulistas, sobretudo por tratar-se de pessoas estranhas ao Estado, como foi o caso do interventor João Alberto. Os paulistas queriam um civil governando o Estado, o que acabou acontecendo com a indicação de Pedro de Toledo no começo de 1932. A essa altura os ânimos já estavam bastante agitados. São Paulo sentia-se não apenas marginalizado do poder, como considerava " traída " a revolução de 30, chegando mesmo a formar a " Frente Única Paulista " " para reivindicar autonomia para o Estado e a volta ao regime constitucional "(67). A Frente Paulista mantinha entendimentos " com a Frente gaúcha e com a aquiescência da Frente mineira, como fruto dos Entendimentos Preliminares havidos entre Júlio de Mesquita Filho, por São Paulo e João Neves da Fontoura, pelo Rio Grande do Sul e que haviam obtido aceitação de Minas, a caminhada no sentido da contestação militar ao Governo Provisório é acelerada "(68).

São Paulo e, em especial o grupo da " comunhão paulista " temia que os rumos autoritários que vinham norteando a orientação de Vargas, pudessem por fim à autonomia que os Estados tinham conquistado durante a Primeira República. O Jornal O Estado de São Paulo não poupava críticas ao governo provisório. A coligação com Minas e o Rio Grande do Sul, somado ao fato de São Paulo possuir uma força pública considerada bem equipada, fez aumentar o entusiasmo revolucionário. O

---

(67) Cardoso, Irene R. ob. cit., p. 136.

(68) Idem, ibidem, p. 140.

conflito tornou-se inevitável. Em julho de 1932 estourou a revolução. A coligação esperada pelos paulists não se concretizou e ante a impossibilidade de continuar a luta, foi solicitado armistício entre os exércitos combatentes.

Após a derrota de 1932, a idéia de uma universidade em São Paulo que desde o inquérito feito por Fernando de Azevedo, em 1926, a pedido do Jornal O Estado de São Paulo, vinha amadurecendo, ressurge com força e ideal redobrados. O grupo da " comunhão paulista " sentia a necessidade de reconstruir o país do ponto de vista moral, econômico e político. Perdida a batalha pelas armas, restava a esperança de vencê-la pelo espírito e pela cultura :

> *"É dentro destes pressupostos, escreve Cardoso, que o projeto da Universidade e o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em particular, ganham um significado especial dentro do projeto político e ideológico mais amplo da Comunhão : é o lugar da formação e reprodução do 'público novo', das elites dirigentes, e ao mesmo tempo a condição da conservação e reprodução do projeto de hegemonia cultural e política de São Paulo e da Comunhão, dentro da nacionalidade"* (69)

Por conseguinte, a fundação da Universidade de São Paulo, em 25 de janeiro de 1934, configurou-se como um projeto ideológico da Comunhão. Cardoso, examinando um artigo escrito por Júlio de Mesquita Filho, intitulado A Comunhão Paulista, de 1922, procurou definir o sentido da Comunhão. Ela seria constituída pelas pessoas que tinham visão política dos

---

(69) Cardoso, Irene R. ob. cit., p. 156.

grandes problemas nacionais, situados aicma da política militante partidária; somente alguns Estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, pelo nível de desenvolvimento, teriam essa visão política superior; e, sendo São Paulo, o Estado chave, seja pelo desenvolvimento alcançado, seja pelo passado bandeirante e pioneiro, dele deveria partir o projeto político para a nacionalidade(70). Como isso não foi possível via processo revolucionário, a luta do grupo Comunhão ou grupo do Estado continuaria através do projeto de criação de uma universidade, já que a esta instituição caberia o papel de preparação das elites para o intento maior da reconstrução nacional.

Esse raciocínio fica mais claro quando nos reportamos ao discurso de Júlio de Mesquita Filho feito, na condição de paraninfo à primeira turma de licenciados da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1937. O trecho é longo, porém oportuno :

> *"Ao sairmos da revolução de 32 tínhamos a impressão perfeitamente nítida de que o destino acabava de colocar São Paulo em posição idêntica aquela em que se achava, após Jena, a Alemanha, o Japão no dia seguinte ao do bombardeio dos seus portos pela esquadra norte-americana, e a França depois de Sedan. E se atribuíamos a série infinita de gravíssimos erros praticados dentro das fronteiras de nosso Estado pela ditadura à mentalidade primária dos seus prepostos, não nos parecia menos evidente que só uma reforma radical do aparelhamento escolar do País e a instauração de uma vigorosa política educacio-*

(70) Cardoso, Irene R. ob. cit., p. 40.

> *nal poderiam evitar a catástrofe final que os movimentos de 1922, de 24, de 30 e 32 nada mais faziam do que prenunciar. Para os males que nos acabrunhavam, a história daqueles países nos apontava o remédio. Sabíamos por experiência própria a que terríveis aventuras nos tinham arrastado, de um lado, a ignorância e a incapacidade dos homens que até 30 haviam discricionariamente disposto dos destinos tanto do nosso Estado como da Nação, e, de outro, a fatuidade vazia dos escamoteadores da revolução de outubro. Quatro anos de estreito contacto com os meios em que se moviam as figuras proeminentes de ambas as facções em luta levaram-nos à convicção de que o problema brasileiro era, antes de mais nada, um problema de cultura. Daí, a fundação da nossa Universidade e consequentemente a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras"* (71)
> (grifos nossos)

Assim nasceu a Universidade de São Paulo. Como um projeto do grupo Comunhão. No fundo esse grupo aspirava o poder. A designação do engenheiro Armando de Salles Oliveira como interventor em São Paulo, em 1934, foi saudada pelo grupo. Afinal, era uma nova oportunidade que se abria ao grupo. Foi em seu governo que a Universidade de São Paulo foi criada. A democratização do país mediante a aprovação da Constituição de 34, uma das mais liberais da nossa história, e a presença de um membro do grupo no governo de São Paulo, fez renascer as esperanças de se ter um paulista do grupo na Presidência. Por esse motivo, o fundador da Universidade de São Paulo - Armando de Salles Oliveira, aliar-se-à ao poder estabelecido, ou seja, a Getúlio Vargas. Uma aliança estratégica,

---

(71) Mesquita Filho, Júlio de. Política e Cultura. São Paulo, Martins, 1969, p. 164.

registre-se.

Em plena campanha para a presidência, o interventor de São Paulo participará ativamente da cruzada anticomunista, compreensivelmente olhando com simpatia o espírito de disciplina e de autoridade do nazi-facismo. Alguns de seus pronunciamentos irão revelar o ângulo autoritário do grupo Comunhão. " Peçamos à Itália, à Alemanha e a Portugal os poderosos métodos de propaganda por meio dos quais levaremos aos últimos recantos do país a palavra de união e fé em volta da bandeira da Pátria "(72). Chegou mesmo a admitir o uso da educação e da universidade para fins políticos : " Olhando para o que se passa nos grandes países, vemos que, para imprimir novo entusiasmo e dar novo sangue à mocidade, os nacionalismos de todos os matizes, assenhoram-se da educação, dirigem-na e fazem dela uma irresistível força de disciplina e de solidariedade. A Itália, tornando inseparáveis as funções de soldado e de cidadão, dá caráter militar à severa educação de seus filhos. Na Alemanha, o Estado apodera-se da mocidade e impõe-lhe o culto da guerra, propagado e exaltado em todas as Universidades "(73).

É importante salientar que, políticos e intelectuais como Armando de Salles Oliveira, Júlio de Mesquita Filho, o próprio Fernando de Azevedo, foram figuras centrais na fundação da Universidade de São Paulo e, bem assim, na determinação de seus fins. Todos foram integrantes ativos do

---

(72) Oliveira, Armando Salles. Apud Cardoso, Irene R. ob. cit., p. 174.

(73) Idem, ibidem, p. 170.

chamado grupo da Comunhão Paulista ou grupo do Estado. Como base nos pressupostos desse grupo " define-se então a missão da Universidade : o de preparo das elites dirigentes aptas para exercer as suas funções dentro do 'governo esclarecido e forte' "(74).

A fundação da Universidade de São Paulo e a criação de sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi um acontecimento marcante do ponto de vista cultural. O cuidado que tiveram seus fundadores em buscar no exterior os professores e mestres que não tínhamos para colaborar numa missão de grande envergadura e significado social, configurou-se como uma iniciativa das mais acertadas de que se tem notícia em nossa história educacional e cultural. Todavia, não se pode negar que ela nasceu pelas mãos de pessoas que defendiam um projeto elitista de educação superior. Daí a colocação oportunissima de Bosi que prefaciando o livro de Irene Cardoso, pergunta : " até que ponto a origem meio liberal, meio elitista, da Universidade de São Paulo, marcou o seu percurso ideológico posterior ?"(75). Acredita esse autor tratar-se de tarefa que não se possa conduzir levianamente. No entanto, adianta que não se pode subestimar a força real das determinações de origem. Elas pesam e resistem no centro da instituição, na ossatura da hierarquia e na sua armação burocrática, esferas certamente em que o conservadorismo da Universidade de São

---

(74) Cardoso, Irene R. p. 179.

(75) Bosi, Alfredo. Uma crônica das origens. Prefácio ao livro de Cardoso, Irene R. ob. cit., p. 15.

Paulo parece quase estrutural[76]. E, nas horas de confronto, liberalismo se traduziu como liberdade de praticar o autoritarismo, acrescenta Bosi[77].

Os ideais dos fundadores da Universidade de São Paulo, - de uma instituição formadora das elites dirigentes eram, segundo Florestan Fernandes, sob muitos aspectos,

> *"(...) retrógrados e desaguavam numa água morna, num imobilismo cultural, cuja principal motivação consistia em realimentar as elites das classes dominantes com os 'progressos do saber', isto é, sua mira se voltava para a dominação cultural, realidade que era dissimulada sob véus mais ou menos fantasiosos de europeizar (ou norte-americanizar) a formação intelectual e 'humanística' dos estudantes universitários"* (78)

Para esse autor, esses ideais foram transformados em mito, " montado e reforçado pelos vários expoentes do nosso 'pensamento liberal', envolvidos com a fundação da USP (...) "[79]. Todavia, acrescenta Florestan Fernandes, " esse mito é inconsistente e tão mentiroso quanto outros mitos elitistas, disseminados a partir da situação de interesses dos Estados dominantes das classes possuidoras (...) "[80] . Florestan estabelece uma diferença entre os fundadores da Universidade de São Paulo e " os filhos rebeldes dessa institui-

---

(76) Bosi, Alfredo. ob. cit., p. 15.

(77) Idem, ibidem, p. 15.

(78) Fernandes, Florestan. A questão da USP. São Paulo, Brasiliense, 1984, p. 16.

(79) Idem, ibidem, p. 16.

(80) Idem, ibidem, p. 16.

ção ", que sempre conseguiram opor resistência às investidas autoritárias como no caso da luta travada contra a ditadura militar da revolução de 64(81).

Ainda que os pressupostos doutrinários que inspiraram a fundação da Universidade de São Paulo sejam mitos conforme admite Florestan Fernandes, a colocação de Bosi de que eles continuam a existir na ossatura da instituição também procede. O fato de que os filhos sejam diferentes não invalida a tese de que o elitismo de fundo autoritário que presidiu os contornos de sua origem estejam presentes não apenas dentro dessa instituição, mas igualmente em outras. Assim, a indagação feita por Bosi sobre os efeitos históricos do elitismo autoritário inicial poderia ter uma extensão mais ampla, estando mesmo no âmago do processo de formação da universidade brasileira.

A Universidade de São Paulo, desde o seu início em 1934, angariou rapidamente uma admiração nacional, pela qualidade do seu ensino e da pesquisa. A sua influênica sobre o sistema universitário brasileiro seria sempre crescente. Assim, existem razões para supor que a ideologia que norteou sua fundação, esteja também presente na "ossatura" de outras instituições. Resta saber até que ponto esse elitismo impediu a presença da universidade no estudo e na solução dos problemas de todos os segmentos sociais. O certo é que, em nome da " excelência acadêmica " muitas instituições fogem de seus compromissos sociais.

---

(81) Fernandes, Florestan. A questão da USP. ob.cit. p.14

Em que pesem alguns aspectos " retrógrados " da fundação da Universidade de São Paulo, o fato de ter sido uma iniciativa do governo estadual e não federal, parece-me representar um dos fatores decisivos em seu êxito. Possuindo razoável grau de autonomia em relação ao Estado e, mais distante dos cerceamentos inibidores da centralização federal, pode essa instituição seguir um curso mais saudável. Some-se a isso a condição de ser uma universidade mantida pelo Estado de São Paulo, a mais rica das unidades da federação, situação que possibilitou a montagem de sólida infraestrutura.

O mesmo já não aconteceu com o projeto de Anísio Teixeira, na fundação da Universidade do Distrito Federal, em 1935, no Rio de Janeiro. Um projeto promissor que as investidas autoritárias do Estado Novo jogariam por terra pouco tempo depois. Como Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio vislumbrou a possibilidade de repetir no Rio de Janeiro o exemplo de São Paulo. Mesmo não possuindo as condições financeiras e técnicas requeridas para a criação e instauração de uma verdadeira universidade, ele deu início ao projeto, com inovações criativas como a escola de ciências, educação, economia, artes, filosofia e, depois até jornalismo.

O seu objetivo era fazer uma universidade que tivesse na pesquisa a sua principal motivação. Por isso dizia :

> *"A função da universidade é única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do*

que universidades".
"Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e o desenvolve. Trata-se de conservar o saber vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva" (82)

Um dos aspectos relevantes da visão idealista de Anísio Teixeira sobre universidade é o de vê-la como uma instituição fundamental na construção do progresso social. Segundo ele, a universidade é " na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as tem, também não tem existência autônoma, vivendo tão somente como um reflexo dos demais "(83) (grifos nossos). Essa colocação é da maior importância e, até então, não havia sido feita por ninguém, ao menos com esse nível de clareza. Significa sobretudo que, sem cultura, ciência e tecnologia, um povo, uma nação ficará na dependência do que outros fizeram, numa condição reflexa, sem o mínimo de autonomia cultural, política e econômica. Por isso, irá dizer que " a história de todos os países que floresceram e se desenvolveram é a história de sua cultura e a história de sua cultura é, hoje, a história de suas universidades "(84) (grifos nossos).

---

(82) Teixeira, Anísio. Discurso de inauguração dos cursos da UDF. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio, INEP, nº 85, 181-188, 1962.

(83) Idem, ibidem.

(84) Idem, ibidem.

Todavia, a tentativa de Anísio carecia de bases financeiras e, principalmente, políticas. Segundo Paim, a universidade tinha que usar os laboratórios da Universidade do Rio de Janeiro(85). Porém, o grande golpe que iria sofrer a jovem universidade, seria devido a motivos políticos. No final dos anos trinta e cinco, o governo federal, por causa da intentona comunista intervém no Distrito Federal, sendo Anísio afastado da Secretaria da Educação, perdendo a universidade o seu principal idealizador e gestor de idéias. Posteriormente, o advento do Estado Novo em 1937, interrompendo por completo todo o ímpeto de renovação educacional que se iniciara na década de 20, possibilitaria a radicalização de posições contra a Universidade do Distrito Federal, Gustavo Capanema não via essa instituição com bons olhos. O sonho desse Ministro era, desde sua posse em 1934, reorganizar a Universidade do Rio de Janeiro, dotando-a da infraestrutura necessária para servir de modelo nacional, tal como preconizara Francisco Campos no Estatuto das Universidades Brasileiras, em 1931. Respondendo por telegrama a um artigo de José Maria Belo elogiando a Universidade do Distrito Federal, em 1936, Capanema assim se expressou :

> *"Onde estão os edifícios, os laboratórios, as bibliotecas das faculdades da Prefeitura ? Depois, chamo sua atenção para este lado grave da questão, a saber, à União é que cabe dar ao ensino superior do país os padrões de todos os cursos. A Universidade do Brasil, modelo das demais, deve pois instituir e organizar modelar-*

---

(85) Paim, Antonio. A UDF e a idéia de universidade. Rio, T. Bras., 1981, p. 79.

mente todas as espécies de faculdades. Nós que temos espírito nacional, que queremos o Brasil em primeiro lugar, não podemos querer que os padres venham de outro ponto que seja a União" (86) (grifos nossos).

Esse trecho apresenta com bastante nitidez a orientação de Gustavo Capanema em termos de política universitária. Uma política centralizadora, com a pretensão de estabelecer modelos concebidos no Rio de Janeiro, para todo o Brasil. Chegou inclusive a alegar que a Prefeitura do Distrito Federal não tinha competência legal para criar universidades, podendo tal evento ser considerado inconstitucional, além de representar um ato de indisciplina face ao regime de disciplina do Estado Novo. Em decorrência, não hesitou Capanema em propor, em 1938, a extinção da UDF e a incorporação de seus cursos à Universidade do Brasil, o que seria concretizado com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (4.4.1939). Conforme anota Paim, a incorporação contava com a simpatia da elite dirigente da Universidade do Brasil, sob a liderança do reitor Leitão da Cunha(87).

Da mesma forma que a Universidade de São Paulo, a Universidade do Distrito Federal contou com professores vindos do exterior, além de ter atraído para seu corpo docente inúmeras figuras de inegável peso intelectual existentes no país, como Afrânio Peixoto, seu primeiro reitor, Hermes Lima,

---

(86) Cf. Schwartzman, Simon, Helene M.B. Bomeny e Vanda M.R. Costa. Tempos de Capanema. Rio : Paz e Terra, São Paulo, Edusp, 1984, p. 212.

(87) Paim, Antonio. ob. cit., p. 85.

Lourenço Filho, Gilberto Freyre, Lélio Gama, Lauro Travassos, Joaquim C. Ribeiro ... para mencionar somente alguns. Na observação de Cunha, " os quadros da universidade foram compostos de profissionais que aliavam competência técnico-profissional aos princípios democráticos"(88). O acerto e seriedade da iniciativa de Anisio pode ser comprovada pelo êxito profissional alcançado por alguns de seus ex-alunos, como o biologista Frota-Pessoa e o filólogo A. Houaiss(89). Tivesse vingado o projeto universitário do educador baiano, certamente que um ingrediente novo de irrequietude intelectual teria sido lançado na incipiente vida universitária brasileira.

Todavia, o estadualismo da Primeira República ainda estava presente, sobretudo no Rio Grande do Sul, onde a influência positivista contribuiu para o fortalecimento do espírito federativo. Foi nesse Estado que, em 28.11.1934, pelo Decreto nº 5.758, foi criada a Universidade de Porto Alegre , mantida pelo governo estadual. Essa instituição, oficialmente instalada a 30 de maio de 1936(90), congregou as escolas existentes de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Comércio, Agronomia, Veterinária e Engenharia. Das escolas isoladas que passaram a integrar a nova universidade, a mais importante era a Escola de Engenharia, fundada em 1896. Esta escola, cuja organização inspirou-se nos " Land Grant College " anglo-saxônicos, deu ênfase, desde o seu inicio, à indissocia

---

(88) Cunha, Luiz A. A universidade temporã. ob.cit. p. 247

(89) Conforme depoimento ao autor de O.Frota-Pessoa, outros ex-alunos obtiveram apreciável êxito, como Iva Waisberg, Irene de Mello Carvalho, E.Viana, E. queiroz, Geth Jansen, Ayrton Gonçalves da Silva, Julio Magalhães, Emanuel Martins, entre outros.

(90) Brasil. MEC/UFRS - 1934/84. P.Alegre, UFRS, 1984 p.29.

bilidade entre ensino, pesquisa e extensão, oferecendo " um padrão peculiar e diferenciado em relação à organização universitaria tradicional da América Latina, que enfatizara quase sempre o ensino escolástico "(90). Pelas unidades que integravam essa escola, pode-se observar como seus objetivos estavam essencialmente voltados para a solução de problemas sociais : Instituto de Engenharia (Civil, Estradas e Agrimensura); Instituto Montaury (Engenharia Mecânica e Elétrica); Instituto Borges de Medeiros (Agronomia e Veterinária); Instituto de Zootecnica; Instituto Experimental de Agricultura (pesquisa agrícola); Instituto Coussirat Araújo (Astronomia, Física e Meteorologia); Instituto Parabé (operários); Química Industrial; Instituto Ginasial Júlio de Castilhos; Instituto Pinheiro Machado (operários rurais); e Educação Doméstica e Rural (feminino).

As unidades da Escola de Engenharia, " formaram técnicos e engenheiros; prestaram assistência rural ao Estado através das Estações Experimentais espalhadas pelo interior; publicaram uma importante revista científica (EGATEA) e executaram a observação metereológica "(91). Pela extensão de suas atividades, precipuamente direcionadas às necessidades regionais, a Escola de Engenharia foi, em 1932, reconhecida pelo governo estadual, como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Muitas de suas unidades deixaram de ser incorporadas à Universidade de Porto Alegre, em 1934, medida questioná

---

(90) Brasil. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- 1934/1984, ob. cit. p. 13.

(91) Idem, ibidem, p. 13.

vel, sem dúvida. Ocorre que essa universidade foi organizada aos moldes do Estatuto das Universidades Brasileiras, de Francisco Campos, que estabelecia regras para a cnstituição de universidades, não importando que essa rigidez artificial, pudesse diluir uma tradição pedagógica que vinha sendo feita em situações reais. Assim, o Estado do Rio Grande do Sul, ao reconhecer, em 1932, a Escola de Engenharia, como Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, tomou medida das mais acertadas, porquanto soube considerar o valor de suas atividades em prol do desenvolvimento do Estado; todavia, ao agregá-la, fragmentado-a, à universidade, em 1934, optou, não por uma experiência que vinha sedimentando-se na vivência direta dos processos sociais, porém, pela intenção de um Estatuto, concebido a priori, fora do palco, em obediência à tradição artificial do direito no Brasil.

Extinta a promissora UDF, Capanema sentiu-se mais livre para concretizar seus objetivos. O seu projeto universitário constituía " o mais ambicioso segmento do seu programa educacional "(92). Consistia basicamente na reorganização da Universidade do Brasil para servir de parâmetro ao resto do país. Em termos doutrinários, fortalecia a idéia da formação de uma elite, acrescida de matizes autoritários e conservadores, bem ao gosto do Estado Novo. A ambição de Capanema estava impregnada do espírito napoleônico de universidade, reforçado pela simpatia que devotava o Estado Novo ao nazi-facismo. Graças a essa postura visionária, Capanema pode dizer :

---

(92) Schwartzman, Simon, Helena M.B. Bomeny e Vanda, M.R. Costa. ob. cit., p. 206.

"A elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários da nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado de especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil : nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação" (93)

Para concretizar seu intento, em novembro de 1935, no projeto de reorganização do Ministério da Educação e Saúde, que submeteu ao Presidente Vargas, propôs a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras(94). Em julho de 1937, Vargas haveria de assinar a lei que criava a Universidade do Brasil e, finalmente em 1939, seria criada a Faculdade Nacional de Filosofia, cujo modelo deveria ser seguido por todo o país.

A idéia de Capanema para com a nova faculdade, era repetir o exemplo da congênere paulista que surgira em 1934, ou seja, uma faculdade integradora de vários campos do saber humano para o desenvolvimento de altos estudos, devendo contar também com o concurso de professores estrangeiros. De fa

---

(93) Capanema, Gustavo. Entrevista concedida a Agência Meridional Ltda. Apud Schwartzman, Simon, Helena, M.B. Bomeny e Vanda M.R. Costa. ob. cit., p. 206.

(94) Capanema, Gustavo. Carta a Vargas. In. Schwartzman, Simon. idem, ibidem, p. 330.

to, Capanema tomou essa providência junto às Embaixadas da Itália e da França, atraindo inúmeros professores do exterior. Todavia, importa assinalar que nessas contratações houve o controle ideológico. O Ministro queria professores ligados à Igreja Católica.

Foi aproveitando as ligações do Estado Novo com a Igreja Católica e, em especial, com o Ministro Capanema, que alguns líderes da Igreja - entre eles o Pe. Leonel Franca e Alceu de Amoroso Lima, levaram avante a idéia da fundação de uma universidade católica. Assim, em 1940, foi autorizado pelo governo o funcionamento das Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, sendo reconhecida posteriormente, em 1946, como universidade. Seu primeiro reitor foi o Pe. Leonel Franca. A criação dessa universidade representaria mais uma vitória do grupo conservador católico aliado ao Estado Novo, mediante a hábil intermediação de Capanema.

Assim, muitas das idéias geradas pelo debate universitário da década de 20 e continuado após a revolução de 30, não se concretizaram. A grande centralização político-administrativa que se verificou no período autoritário de Getúlio impediu uma abordagem nacional do problema universitário. Inúmeras colocações sobre regionalização das universidades feitas por ocasião do inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação, não foram sequer lembradas nas políticas universitárias estabelecidas pelos nossos primeiros ministros da educação - Francisco Campos e Gustavo Capanema. Tudo o que se procurou fazer a nível federal foi fixar padrões de comportamento didático-pedagógico para o país inteiro, como se a realidade do Rio de Janeiro pudesse ser transportada ou transferida para as demais regiões brasileiras, independente

mente de considerações de ordem cultural, geográfica, ecológica, econômica ...

O fato é que, toda essa política centralizadora, inibiu a participação dos Estados no encaminhamento do problema universitário. Os exemplos de São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul não se repetiriam tão cedo. Com isso, a centralização autoritária da revolução de 30, bloqueou uma tendência que se esboçara no periodo anterior. Não apenas bloqueou, como impediu que a tendência de participação dos Estados na organização de universidades, evoluísse ao ponto de transformar-se em alternativa válida no contexto de uma política universitária nacional. E isto, não resta dúvida, foi lamentável, pois a descentralização ao nível das unidades federadas poderia favorecer, como favoreceu nos poucos exemplos que existem, uma maior aproximação das universidades com os problemas regionais. Num país da vastidão territorial do Brasil, a adoção de políticas federais de controle, com modelos concebidos *a priori* por uma elite distante dos impasses sociais, acaba se convertendo em instrumento inócuo, de visão simétrica da realidade. Napoleão havia tentado isso na França no começo do século com a reforma universitária que promoveu. Em consequência, a universidade francesa ficou em posição secundária, não conseguindo atingir os mesmos resultados da universidade alemã, inglesa ou norte-americana. Na opinião de G. Gusdorf, o século XIX foi para a educação superior em França, um século perdido[95]. E foi perdido, principalmente, devido a longa vigência do modelo napoleônico de universidade, cuja influência chegou ao Brasil e haveria de se firmar.

---

(95) Gusdorf, Georges. L'université en question.ob.cit.p.73.

Nem mesmo o que sugerira o Estatuto das Universidades, de Campos, isto é, a abertura para acordos entre os governos federal e estadual, na organização de universidades, seria levado a sério daí por diante. O que prevaleceu dele, via de regra, esteve diretamente relacionado com política de pessoal, enquanto que, suas implicações mais criativas, quais sejam, as do Estado, em participando da organização e estruturação de suas universidades, lutar por suas expectativas em relação a elas, - isso, de fato, não ocorreu. O que ocorreu, foi a obrigatoriedade de um modelo (Universidade do Brasil) conduzindo as instituições que o seguiram a " um tratamento administrativo e didático estranho à sua realidade regional (...) "(96). Essa política seria exacerbada, posteriormente, mediante a progressiva federalização de universidades e escolas isoladas.

Para finalizar, importa ainda dizer, sobre a coincidência existente entre a criação ou reorganização das duas principais universidades brasileiras - Universidade de São Paulo e Universidade do Brasil , com a vigência de um regime autoritário e centralizador. Ou seja, o começo de nossa vida universitária coincidiu com a prática de um regime de exceção, dele recebendo fortes influências. Em ambas as instituições procurou-se estabelecer diretrizes que favorecessem a formação de uma elite dirigente, no fundo conservadora e identificada com a classe dominante. Esse modelo teria desdobramentos, conforme veremos.

---

(96) Mattos, Pedro Lincoln C.L. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. Revista Ciência e Cultura. S.Paulo,SBPC, 7/85,nº 7 v.37 p.31

A Trajetória de uma Expansão Reflexa

Findo o Estado Novo, possuía o Brasil 4 (quatro) universidades a de São Paulo, do Brasil, Minas Gerais e Porto Alegre. Mais do que isso. O governo, através do Ministério da Educação, havia estabelecido um conjunto de regras centralizadoras para o ensino superior brasileiro, de que são exemplos o Estatuto das Universidades Brasileiras (1931), a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro sob uma nova denominação - Universidade do Brasil (1937) e a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (1939). Todas as diretrizes eram no sentido de se estabelecer padrões e normas rígidas de controle, bem ao gosto estadonovista, para serem seguidas por todo o país. A Universidade do Brasil deveria ser " centro de preparo técnico, de aparelhamento de elite que vai dirigir a nação, resolver-lhes os problemas (...) "(97). Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa, até a Universidade de São Paulo tinha de amoldar-se aos novos padrões, elaborados por uma comissão de professores a pedido de Capanema(98).

O sociólogo Donald Pierson, professor a esse tempo da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, comentando um dos programas elaborados, criticava entre outras coisas, a rígida padronização do ensino feita da capital do país e a inadequação de um padrão central para um país tão vasto como o Brasil, onde as condições variam de lugar para lugar, de

---

(97) Capanema, Gustavo. Entrevista à Agência Meridional. Apud Schwartzman, Simon, H.M.B. Bomeny e V.M.R. Costa, p. 205

(98) Schwartzman, Simon, H.M.B. Bomeny, V.M.R. Costa, ob. cit., p. 206.

tempo para tempo. Segudo Pierson, o padrão no lugar de estimular, inibe a iniciativa particular, sujeitando as atividades de ensino a um possível controle político, inadequadamente informado(99).

Acresce o fato de o Estado Novo não ter sabido aproveitar algumas idéias e iniciativas de inegável alcance para a organização universitária brasileira que tinham sido geradas no seio do movimento pela organização universitária nacional, sob a liderança da Associação Brasileira de Educação. Exemplo disso foi a discussão em torno do concurso dos Estados no equacionamento da questão universitária, ou ainda, as preocupações regionais que presidiram o surgimento da Universidade de Minas.

Certamente que o próprio desequilíbrio regional existente entre as diversas unidades da federação, acentuado que foi pelo deslocamento do comando da economia das regiões Norte e Nordeste para a região Centro-Sul, a partir da segunda metade do século passado, somente permitiria que alguns Estados pudessem participar da manutenção de universidades, a exemplo de São Paulo e Minas. Todavia, o que a política autoritária do Estado Novo não percebeu foi a importância que poderiam ter as unidades da federação na definição de políticas universitárias, tanto sob o ponto de vista didático-pedagógico, quanto sob o aspecto administrativo.

Nessa linha de raciocínio, a participação dos Estados na organização de suas universidades, poderia concretizar

---

(99) Pierson, Donald. Apud Schwartzman, S., H.M.B. Bomeny e V.M.R. Costa, ob. cit., p. 228.

-se fossem elas mantidas pelo poder federal, estadual, municipal ou particular. A necessidade de participação das bases do sistema político-administrativo, sob as mais variadas formas - financeira, técnico-pedagógica, planejamento - decorre do fato de ser a universidade uma instituição social e, nessa condição, os Estados e Municípios encontram-se em melhores condições de torná-la mais identificada e mais próxima dos problemas de natureza vária que requerem a contribuição do sistema universitário.

Assim, o saldo da primeira fase de Vargas para o sistema universitário brasileiro que então ensaiava seus primeiros passos, foi o estabelecimento de um modelo rígido de planejamento, acompanhado de crescente burocratização, sob a supervisão do Conselho Nacional de Educação, criado por Francisco Campos, em 1931, e que estaria destinado a ter um importante papel no desenvolvimento ulterior do sistema educacional brasileiro.

Com o término da Segunda Guerra e a queda do Estado Novo, em 1945, a universidade brasileira conhecerá um período de grande expansão, como resultado, sobretudo, de uma nova paisagem política, econômica e social. A constituição de 1946, apesar de ter sido, como diz Cunha, " uma colagem de partes autoritárias com partes liberais "(100), proporcionava um clima de alívio, seja nas mentes que o Estado Novo sufocara anos antes, seja com relação aos sindicatos que, sentindo-se mais livres, puderam ter uma atuação política mais ativa,

---

(100) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. Rio, Francisco Alves, 1983, p. 31.

desempenhando papel decisivo na configuração do binômio populismo-nacionalismo, uma das marcas essenciais dessa fase.

No plano econômico-social, o período do após-guerra e início do processo de redemocratização com o advento da Constituição de 1946, assinala a definitiva emergência do setor industrial que se acentuara depois da revolução de 30(101) Há muito que o curso da industrialização vinha se concentrando na região Centro-Sul, sobretudo no Estado de São Paulo. A conseqüência desse fenômeno seria o aumento dos desequilíbrios regionais brasileiros. O crescimento dessas disparidades entre as diversas regiões é um dado essencial na perspectiva deste estudo. Some-se a isso o fato de o processo concentrado de industrialização favorecer as migrações internas para as regiões de maior desenvolvimento, aumentando consideravelmente as taxas de urbanização.

Assim, crescimento industrial concentrado na região Centro-Sul, migração e urbanização intensas, configuravam um quadro de progressivo agravamento dos

> *"(...) desequilíbrios regionais, de vez que a área mais industrializada do Centro-Sul não apenas se desenvolvia mais rapidamente do que o resto do país, em termos comparativos, mas na realidade o fazia, em parte, às custas dessas mesmas áreas mais atrasadas. Isso, porque a tendência a concentração regional de indústrias, se abandonada à sua ação espontânea, tende a ser autocumulativa: novas indústrias tendem a instalar-se onde já haja facilidade de mercado,*

---

(101) Cohn, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: Brasil em perspectiva. Carlos G. Mota (org.), São Paulo, Difel, 1977, 9ª ed., p. 304.

> *mão-de-obra, matérias-primas e energia, como também complementação produtiva (fornecimento de peças por exemplo) reforçando assim a concentração regional do parque manufatureiro. Outros fatores contribuem para a mesma conjugação entre concentração industrial e desníveis regionais: a organização da rede bancária, que tende a colher poupanças na área desfavorecida e trazê-la para investimento na área industrializada ou o próprio efeito das relações de preços entre produtos primários e manufatorados (...) que também opera ao nível inter-regional, sempre em detrimento dos produtos primários"* (102)

A concentração econômica que se operava na região Centro-Sul do país, inevitavelmente haveria de se refletir no setor educacional. Em 1950, por exemplo, a região Nordeste onde estava concentrada 24% da população nacional, possuía uma matrícula nas escolas superiores em torno de 11%, enquanto que, no Centro-Sul, para uma população correspondente a 36% do total, a matrícula de alunos universitários equivalia a 81%(103).

O fenômeno da industrialização concentrada teve, segundo Cohn, uma conseqüência da maior importância. O fundamental neste ponto, diz esse autor,

> *"é que os efeitos agravantes sobre os desníveis regionais que exercia o processo de industrialização, tal como se efetuava nesse período, constituiram um campo propício a que se suscitasse a nível político nacional o problema da entrada mais vigorosa do Estado nessa área, dado que*

---

(102) Cohn, Gabriel. ob. cit., p. 308.

(103) Ianni, Octávio. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio, Civ. Bras., 1963, p. 197.

> *se tratava de fenômenos facilmente vinculáveis à adoção de medidas de política econômica e que havia poderosas forças políticas mobilizáveis para levar o problema à esfera federal"* (104)
> (grifos nossos).

A rigor, desde a revolução de 30 que o Estado, mediante a criação de vários órgãos e autarquias, vinha concentrando poder. A novidade agora, seria a criação de órgãos visando amenizar as disparidades regionais, de que são exemplos a SUDENE e a SUDAM(105).

Sobre a entrada do Estado no desenvolvimento regional, criando programas e órgãos visando diminuir as diferenças econômicas entre as diversas regiões, há um aspecto de suma importância que importa assinalar. Os órgãos criados com essa finalidade não deram a devida ênfase ao problema universitário. Não houve por parte deles uma efetiva preocupação em criar ou fortalecer instituições universitárias, dotando-as da infraestrutura necessária para que elas pudessem oferecer uma contribuição significativa na solução e encaminhamento de inúmeros problemas regionais. Disso, constitui um bom exemplo a questão das secas do Nordeste, fenômeno que está no cerne da crise de miséria que há séculos vitima aquela região. A não ser tímidas iniciativas mais recentes, o fato é que a atuação da SUDENE nunca colocou entre suas prioridades a criação de grupos de pesquisa com o objetivo, por um lado, de clarear as contradições econômico-sociais da " indústria das secas " e, por outro, de gerar tecnologias indispen

---

(104) Cohn, Gabriel. ob. cit., p. 308.

(105) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. ob. cit., p. 45.

sáveis à sobrevivência mais digna dos habitantes do semi-árido.

A regionalização de um modo geral não interessava aos grupos de domínio da economia brasileira. À medida que o parque industrial concentrava-se na região Centro-Sul, associado a capitais estrangeiros, em processo crescente de formação de monopólios, o investimento em outras regiões tornava-se uma questão secundária. Acrescente-se que esse processo de industrialização concentrada, além de atrair um grande contingente de mão-de-obra de baixo custo, contribuiu segundo Cunha, para a destruição do artesanato e da pequena indústria regionais, pois tais atividades não tinham condições de concorrer com a grande indústria(106).

Prova maior desse desinteresse é o fato de a SUDENE ter sido criada somente no final da década de 50 (1959). O conhecido Programa de Metas do governo de Juscelino deixou de lado o problema dos desequilíbrios regionais, favorecendo ainda mais a industrialização do Centro-Sul. Como bem observou Amélia Cohn, " a própria implementação do Plano levava ao aumento dos desequilíbrios regionais e das disparidades sociais na medida em que implementava o desenvolvimento do polo dinâmico da economia nacional, através exatamente de um mecanismo de concentração de rendas - não só por estratos sociais como também por regiões "(107).

Não era só sob o aspecto econômico que as disparida

---

(106) Cunha, Luiz A. A universidade temporã. ob. cit., p. 43.

(107) Cohn, Amélia. Crise regional e planejamento. São Paulo, Perspectiva, 1976, p. 127.

des regionais se acentuavam. Também do lado cultural os desequilíbrios se tornavam cada vez maiores. Nessa vertente de raciocínio, registra-se um curioso contraste. O período que vai da queda do Estado Novo até a revolução de 1964 é tido como um dos mais democráticos de nossa história política, seja por uma maior participação do povo nos debates e discussões dos grandes problemas nacionais, seja pelas idéias nacionalistas que afloraram com grande intensidade social. O contraste é devido ao fato de o setor educacional ter permanecido à margem das grandes iniciativas que foram tomadas nessa fase. Tais são os casos do Plano SALTE (Saúde, Alimentação, Transporte e Energia) do governo Dutra e o Programa de Metas do governo Kubitschek. Em ambos, a educação não é considerada como setor prioritário.

Outro exemplo dessa marginalização da área educacional pode ser visto na criação da SUDENE, mais especificamente no seu primeiro plano diretor. Muito embora o economista Celso Furtado, principal inspirador da SUDENE, ter alertado para o perigo das disparidades regionais, chegando mesmo a dizer que não podem existir no mesmo país um sistema industrial de bases regionais, ao lado de um conjunto de economias primárias dependentes e subordinadas, pois esta situação tenderia sempre a formas de exploração(108), o fato é que o primeiro plano diretor da SUDENE elaborado para o período 1961/63, trata a educação de uma maneira extremamente precária, destinando-lhe recursos exíguos e desprezíveis, reduzindo-a ao papel de alfabetizar adultos e ensinar noções de técnicas agropecuárias. Em algumas passagens, o plano chega a reconhecer a ne

(108) Furtado, Celso. A operação nordeste. Rio, Iseb, p. 13.

cessidade de pesquisas, ainda que timidamente, sem discutir o problema de uma infraestrutura universitária, como suporte para gerar conhecimentos e tecnologias notoriamente indispensáveis à atuação de um órgão como a SUDENE que tinha a pretensão de ser o grande instrumento, verdadeiro ministério, para a atenuação das disparidades econômico-sociais entre o Nordeste e o Centro-Sul do país(109).

Dessa forma, tanto a nível do discurso quanto da execução, a estratégia empregada pelo primeiro grande instrumento de redução das desigualdades regionais - que foi a SUDENE, não incluía a universidade como um componente importante na luta por um desenvolvimento mais autônomo, pois, no fundo, isso não interessava nem às oligarquias locais, pois a pesquisa universitária certamente que acabaria por questionar uma estrutura fundiária arcaica e injusta, nem tão pouco ao pólo industrial do Centro-Sul que vinha utilizando em larga escala tecnologia estrangeira, considerada mais prática e econômica para a produção em escala nacional.

Na diretriz em que procuramos orientar o nosso raciocínio, o que nos parece essencial destacar é que o processo de industrialização brasileira que se acentuou e ganhou forças depois da Segunda Grande Guerra, sobretudo a partir dos anos cinqüenta, por ser um processo dependente de um lado e, por outro, por favorecer a concentração de rendas e aumento das disparidades regionais, acabaria por reservar à instituição universitária um papel secundário, reforçando a tradição que vinha do tempo de D. João VI, de formação de profis-

---

(109) I Plano Diretor da SUDENE. Recife, SUDENE, 1966.

sionais, sobretudo para atender às reivindicações técnicas da expansão industrial dependente e do setor de serviços dela decorrente.

Da mesma forma, o crescimento da burocracia estatal devido ao aumento da intervenção do Estado em vários setores da economia, gerou uma demanda por quadros técnicos em novas especialidades. Desde 1930 que o Estado brasileiro vinha intervindo em setores básicos, através da criação de autarquias, comissões ou órgãos congêneres. Essa política se ampliaria com o advento do Estado Novo e se acentuaria a partir de 1946 período que, conforme diz Cunha, várias providências seriam tomadas em resposta às demandas dos empresários e aos conselhos da missão Cooke do governo norte-americano, no sentido da criação pelo Estado de condições para a expansão da indústria, sob a égide da iniciativa privada. Exemplos dessas providências podem ser vistos na criação de empresas de energia elétrica (Cemig, Cesp, Furnas), a Eletrobrás, a Companhia Vale do Rio Doce, Petrobrás, BNDE, Sudene, Sudam etc...(110).

O aumento da demanda por novos quadros técnicos em função do crescimento da burocracia pública (criação de vários órgãos e empresas) e da burocracia privada (expansão industrial), foi ampliado no serviço público " por força do empreguismo, uma das conseqüências do populismo, processo pelo qual os detentores de cargos públicos ofereciam empregos à sua clientela eleitoral (...) "(111).

As modificações ocorridas na estrutura e no perfil

---

(110) Cunha, Luiz A. A universidade crítica.ob. cit., p. 45.

(111) Idem, ibidem, p. 45.

da força de trabalho dos setores públicos e privados, gerou uma situação que teria grandes conseqüências na expansão da educação superior. Trata-se, segundo Cunha, do deslocamento dos canais de ascensão das classes médias. Se antes, era possível a um eleitor da classe média promover sua ascensão social através da montagem de um pequeno negócio, a partir da intensificação do curso da industrialização e monopolização, golpeando seriamente a micro e a pequena empresa, essa possibilidade tornava-se cada vez mais difícil. Assim, o novo canal de ascensão passaria a ser buscado no interior da empresa, pública ou privada. " Como essas burocracias são organizadas de forma hierárquica, utilizando os graus escolares como requisitos de admissão e promoção aos diversos níveis de poder, remuneração e prestígio, houve uma demanda de escolarização em todos os graus. O ensino superior, por ser mais raro, teve sua demanda aumentada, numa proporção superior à dos demais graus "(112).

Foi nesse quadro que se deu a expansão do ensino superior e o surgimento de novas universidades. No âmbito do presente estudo é importante sublinhar algumas características que orientaram esse crescimento no que se refere ao ensino e a pesquisa. Primeiramente, cumpre dizer que na medida em que a industrialização ocorreu mediante a importação de tecnologias, a demanda por pesquisa tecnológica não se fez necessária, pressionando o sistema universitário a se configurar como mero transmissor de conhecimentos requeridos por uma industrialização dependente. Em segundo lugar, como o parque manufatureiro concentrou-se na região Centro-Sul, em conse-

---

(112) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. ob. cit.p.47/48.

qüência, aí se registrariam os maiores índices de expansão da educação superior, significando tal fato um caminhar da universidade a reboque do desenvolvimento econômico. Mais do que isso : a idéia de regionalização e interiorização da universidade, ou seja, uma universidade atuando de forma substantiva em sua região de influência, ficaria seriamente prejudicada, porque, tanto do ponto de vista político quanto econômico, apenas os grandes centros urbanos do Centro-Sul ou alguns da faixa litorânea estariam em condições de serem beneficiados pela política econômica vigente. Por último, a demanda dos quadros técnicos no âmbito do governo, haveria de gerar uma distorção das mais interessantes com relação à qualidade do ensino ministrado. Com raras exceções, o governo não cobra competência. Os funcionários admitidos em concurso não constituem regras gerais. O critério orientador das admissões ou do " empreguismo " foi sempre político. Esse dado, ainda não examinado em profundidade, teria também influência no tipo de ensino ministrado e na sua qualidade, sobretudo em relação ao ensino particular. Na medida em que o critério de ascensão social no interior da burocracia pública é o diploma e não a competência, tal fato haveria de influenciar negativamente a grande maioria das instituições universitárias, que teriam uma razão a mais para deixar o critério da qualidade em segundo plano.

O aumento da demanda por graus escolares em função dos " deslocamentos dos canais de ascensão das camadas médias ", dava à classe política uma excelente arma de atuação, por vezes, ou quase sempre, demagógica. Assim, as universidades que surgiram nesse período não foram precedidas por nenhum tipo de debate sobre seu papel social no quadro de uma

sociedade subdesenvolvida, ou sobre o seu compromisso com as regiões onde foram criadas ... Um outro dado essencial compõe essa questão. A pressão política que foi bastante intensa nesse período populista-nacionalista da nossa história, beneficiava sobretudo os grandes centros urbanos, geralmente situados na faixa litorânea, em detrimento do interior do país. Ou seja, onde houvesse demanda por graus escolares que tivesse repercussão eleitoral, abria-se o espaço de atuação do político. Ainda quando se tratasse de resolver problemas tipicamente do interior, como o agrário, procurava-se localizar a instituição na capital, como o caso da Universidade Rural de Pernambuco, criada em 1947, na cidade do Recife, próximo à praia.

O projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1948, além de ter sido muito tímido em relação ao sistema universitário, ficaria engavetado vários anos no Congresso Nacional. Não fazia nenhuma restrição ao ensino superior isolado, não estimulava a pesquisa e prescrevia como condição para a constituição de universidades, a presença " de três ou mais estabelecimentos de ensino superior, um dos quais será uma faculdade de filosofia ou medicina "(113). Como se poderá observar, tratava-se de uma norma que não considerava as necessidades sociais ou regionais, pois ao admitir que toda universidade devesse possuir curso de direito, medicina ou engenharia, estava admitindo ipso facto a homogeneidade dos problemas nacionais.

---

(113) Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1948. In Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Roque S.M. Barros (org.), São Paulo, Pioneira, 1960, p. 479-503

Esse projeto, elaborado em 1948, ao tempo de Clemente Mariani como Ministro da Educação, mostra que muitas das idéias geradas nos debates sobre universidade ocorridos nas décadas de 20 e 30, haviam sido deixadas de lado, principalmente no que se refere às atividades de pesquisa. Assim, a mentalidade da função profissionalizante do ensino superior, escolas isoladas, criação de universidades mediante a aglutinação de estabelecimentos isolados, se imporiam como critérios diretores para o surgimento de novas universidades.

Por esse caminho sugiriam em 1946 as universidades do Recife e da Bahia e as universidades católicas de São Paulo e do Rio de Janeiro, sendo as duas primeiras mantidas pelo governo federal. Todas elas, mediante a agregação de escolas isoladas. O caso da Universidade da Bahia serve para exemplificar a prática seguida. Criada através da aglutinação das faculdades de medicina, odontologia, farmácia, direito, politécnica, filosofia e ciências econômicas, pelo Decreto-Lei nº 9155 de 09 de abril de 1946, menos de cinco meses depois, a Escola de Odontologia solicitava ao Conselho Universitário, pedido de autonomia, alegando entre outras coisas, a necessidade do curso de odontologia ser " superintendido por professores cirurgiões-dentistas " a exemplo do que já acontecia com as faculdades de odontologia das universidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde tais escolas desfrutavam de autonomia didática e administrativa. O pedido dizia ainda que a " odontologia como ciência e como arte tem vivido e prosperado pela luta exclusiva dos seus legítimos representantes "(114)

---

(114) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Departamento cultural. Documentos históricos, 1971, p. 59-60.

A forma, portanto, de agregação de escolas utilizada na criação de universidades, nada mais era do que uma justaposição de instituições isoladas, surgidas em épocas diferentes, cada uma procurando manter sua posição anterior, seus privilégios e, bem assim, suas distorções. Em assim sendo, a idéia de universidade, como uma instituição integrada, compromissada com a pesquisa científica, a exemplo do que antes ocorrera com a fundação da Universidade de São Paulo e com a tentativa de Anísio Teixeira, na Universidade do Distrito Federal, ficava prejudicada. A conseqüência desse modelo refletir-se-ia na estrutura e na organização da universidade, que se concretizava na elaboração dos estatutos. Para exemplificar, tomarei o estatuto da Universidade da Bahia, aprovado no ano seguinte ao de sua criação. Na parte referente aos fins da universidade, a função pesquisa aparece em último lugar e, ainda assim, de maneira tímida, ou seja, no sentido de " incentivar a pesquisa "(115), como se uma das funções centrais da universidade não fosse a elaboração de novos conhecimentos.

Todas essas facilidades, somadas a uma fase política favorável posta pela vigência do binômio nacionalismo-populismo, e, acrescido pelo relaxamento de critérios dado pelo Decreto-Lei nº 8.457, de 26 de dezembro de 1945, que amenizou as exigências para a criação de universidades em vigor desde a promulgação dos Estatutos das Universidades Brasileiras, de Francisco Campos, em 1931, contribuiram para que o número de instituições crescesse rapidamente. Assim, em 1947, já contávamos com 10 (dez) universidades, segundo uma publicação do

---

(115) UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Documentos históricos. ob. cit., p. 66.

Ministério da Educação[116]. Esse número subiria para 16 (dezesseis) em 1954 e, para 37 (trinta e sete) em 1964[117].

A expansão do sistema universitário seria acompanhada de crescente participação do governo federal em sua manutenção e financiamento, criando ou, principalmente, federalizando instituições isoladas ou até mesmo universidades estaduais, como o caso da Universidade de Minas Gerais, federalizada em 1949. A Lei nº 1.254 de 04 de dezembro de 1950 que dispôs sobre o sistema federal de ensino superior supletivo, estabeleceu também as regras para a concessão de subvenção anual a vários estabelecimentos da educação superior[118]. Por essa Lei foram federalizadas as universidades do Recife, Bahia, Porto Alegre e Paraná. A política de federalizações que dominaria todo o panorama da república populista, surgiu segundo Cunha, " por força da deterioração dos orçamentos, das reivindicações estudantis pelo ensino gratuito e das demandas de professores e funcionários pelos privilégios do funcionalismo público federal "[119].

A Lei nº 1.254/50, tornando possível a federalização de universidades e instituições isoladas, abriu uma excelente oportunidade para ampliar o cerco de políticos por mais federalizações, o que aconteceria no governo de J. Kubischek, quando passaram para o controle do governo federal várias uni

---

(116) Brasil. Ensino superior e médio no Brasil. INEP, 1948.

(117) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. ob. cit.p.95.96.

(118) Brasil. Fundos e campanhas educacionais. Rio, DNE, 1959 org. por Ademar Bittencourt, p. 194.

(119) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. ob. cit., p. 91.

versidades e escolas isoladas. Como diz Mattos,

> *"As universidades, através de suas escolas e faculdades, procuraram pôr-se ao abrigo do Governo Federal sem ponderar talvez suficientemente que se punham com isso sob seu controle administrativo. Desejaram uma situação vantajosa e terão com ela um regime coator"* (120)

O regime coator, depois dessa Lei, seria exercido pelo DASP (Departamento Administrativo do Serviço Público) e, também, pelo Ministério da Educação. O primeiro, controlando a política de pessoal e o MEC, os recursos financeiros, delineando um modelo de autonomia universitária comprimida.

Nesse processo de crescimento, parece-me oportuno destacar o surgimento e expansão das universidades de natureza confessional, sobretudo as católicas. Da primeira que surgiu no Rio de Janeiro, em 1946 até o fim do período populista em 1964, foram criadas 12 (doze) universidades, sendo 11 (onze) católicas e 1 (uma) protestante(121). Porém, a política de federalizações conseguia garantir, por parte das instituições públicas, a maior oferta de vagas no ensino superior. Fenômeno idêntico se repetia em relação à participação das universidades na oferta quadro de vagas, que se mantinha superior ao das escolas isoladas. Todavia, isso não duraria muito. A pressão por diplomas e graus escolares aumentava

---

(120) Mattos, Pedro Lincoln C.L. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. ob. cit., p. 25.

(121) Brasil. Estabelecimentos de ensino superior no Brasil. Rio, MEC, Serviço de Documentação, 1970, p. 187-194.

muito mais do que a oferta, fazendo com que a iniciativa privada acelerasse a sua participação nesse promissor mercado, sobretudo depois da Lei nº 4024/61, época em que o setor privatista da educação obteve uma significativa vitória.

Um outro aspecto importante para ser ressaltado, refere-se ao surgimento de universidades no interior do país, como as universidades rurais do Rio de Janeiro, de Minas Gerais, de Pelotas, as universidades de Santa Maria e Juiz de Fora e as católicas de Petrópolis e Campinas. Sobretudo com relação às rurais, é interessante verificar que elas foram criadas de modo geral no início do período populista, durante o governo Dutra. Tal fato significa que à medida que avançava a marcha da industrialização e monopolização, deslocando para a área industrial todas as atenções e benefícios fiscais, a exemplo do Programa de Metas do período Kubitschek, a preocupação com o rural, ficaria em segundo plano, em conseqüência da posição marginal da política agrícla desse período(122).

Como a expansão do sistema universitário vinha sendo feito basicamente mediante a aglutinação de escolas isoladas, sem compromisso com as diversas regiões e segmentos sociais do país, sem compromisso com a pesquisa científica que

---

(122) As universidades rurais criadas no início da redemocratização do país (1945) foram: do Rio de Janeiro, de Pernambuco, de Minas Gerais (1948) e do Rio Grande do Sul (1950). Com relação à rural do Rio de Janeiro, duas publicações do MEC: Estabelecimento de Ensino Superior no Brasil (ob.cit.) e Anais da IV Plenária da Conferência Nacional de Educação (trabalho apresentado por Francisco F.L.Albuquerque - Cronologia de criação dos estabelecimentos de ensino superior no Brasil) MEC, INEP, 1969 , dão o ano de 43 como de sua criação. Todavia, Luiz A. Cunha, não menciona a rural do Rio de Janeiro.

fosse de efetivo interesse para a redução de nossa dependência científica e tecnológica, a idéia de uma universidade brasileira, sem essas distorções, continuaria de pé. A política educacional do período populista não tinha nenhuma consistência, deixando até mesmo o tão esperado Projeto de Lei de Diretrizes e Bases, engavetado no Congresso por mais de 10 anos. Era uma política de circunstâncias, ou seja, sempre que um problema aflorasse, criava-se uma campanha, - campanha para difundir o ensino secundário(CADES), para o ensino comercial(CAEC), de assistência ao estudante(CASES), de formação de geólogos(CAGE), de erradicação do analfabetismo(CNEA), de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior(CAPES), Comissão Supervisora do Plano dos Institutos(COSUPI). Algumas dessas campanhas deram certo, como a da CAPES e a da COSUPI. Esta última, pelo sentido prospectivo e antecipador que chegou a ter, será objeto de um pequeno parêntesis.

A COSUPI foi oficialmente criada em 1960(Decreto nº 49.355, de 28.11.1960), embora estivesse funcionando em caráter experimental desde 1958 (através de Portaria Ministerial de 28.2.58). O principal mentor intelectual dessa Comissão era o engenheiro Ernesto Luiz de Oliveira Júnior, que a presidiu por vários anos. A justificativa usada para a instituição do programa revela uma forte preocupação com o estágio de dependência tecnológica do país. Falando sobre a carência de engenheiros no Brasil, argumentava Oliveira Jr. que:

> *"nós compramos a nossa técnica faltante, sob a forma de máquinas, de processos, de consultores e desse modo ajudamos a financiar o ainda maior progresso dos países fornecedores de tecnologia. Uma larga parte do trabalho dos brasileiros é assim empregada para pagamento de equipamentos de licença, de royalties, de salários, com o objetivo de suprir e*

lementos de progresso que nossa educação nitidamente acadêmica e palavrosa se esqueceu de colocar à disposição de nosso trabalho"(123).

Esta passagem mostra o núcleo central do pensamento de Oliveira Júnior, ou seja, a de que seria preciso obter um razoável desenvolvimento tecnológico para garantir um mínimo de progresso social. Como já tivemos a oportunidade de apontar, o Brasil, por época do surgimento da COSUPI, estava no ápice de seu processo de industrialização e modernização dependentes, importando tecnologia em larga escala. Ela surgiu no âmbito do Ministério da Educação, como uma espécie de reação a esse quadro. Por isso que o objetivo era o de dotar as universidades brasileiras de institutos de pesquisa, onde " fôssem adotados os sistemas recomendáveis de educação intensiva, investigação científica e tecnológica, articulação com as atividades produtoras da região onde funciona a unidade"(124).

Devido a escassez de recursos humanos em ciência e tecnologia, havia uma preocupação de Oliveira Jr. com a proliferação de institutos análogos: pretendia a COSUPI apoiar a instalação de 1 ou 2 unidades em cada universidade, exceto os de ciências básicas que deveriam existir em todas as universidades para servirem de suporte às"ciências da profissão". A COSUPI escolheu inicialmente tres entidades para a instalação de núcleos experimentais:- Escola Agrícola Luiz de Queiroz, Escola de Engenharia de S. Carlos e o Centro Tecnológico da Aeronáutica, este considerado modelo pela Comissão. Outros centros planejados ou apoiados foram: Instituto de Economia Rural de Viçosa, de Física Aplicada da USP, Eletrotécnica e

(123)Oliveira Jr. ; Ernesto Luiz. A educação superior e a a lei de diretrizes e bases. COSUPI/UFRS,1960, p. 14-15

(124)Idem. Objetivos da COSUPI.Rio, ARC, 1961, p.12(grifos do autor)

de Mecânica, da UFMG, Instituto de Forrageiras, da UFRS, Economia e de Química, da Universidade do Brasil, de Geologia,da Universidade do Recife, Tecnologia Rural, da UFC e Instituto Tecnológico de Campina Grande. A intenção da Oliveira Jr.,era montar uma rede nacional de institutos de desenvolvimento científico e tecnológico nas diversas regiões do país. Tais entidades, conforme foi visto, deveriam estar ligadas aos setores produtivos de cada região, principalmente os institutos tecnológicos, já que uma das metas do plano da COSUPI previa que eles se articulassem com "as forças produtoras" com vistas à transferência de tecnologias e consequente aumento da produtividade. Acreditava Oliveira Júnior ser êste o melhor caminho de promoção do progresso social, pois a elevação dos níveis de vida da população depende do progresso tecnológico.

O raciocínio de Oliveira Jr. era suficientemente lúcido para perceber que a melhoria de vida da população brasileira não poderia ser conseguida à custa de importação de tecnologias. Sob esse aspecto, o plano da COSUPI foi enfático:

> *"É totalmente inútil imaginar que seja possível adquirir essa 'assistência tecnológica'no exterior, quer a compremos sob a forma de máquinas, de processos, de patentes, quer tentemos adquiri-la sob forma de técnicos ou de assessores. Um país subdesenvolvido jamais poderá satisfazer as necessidades de seu progresso sob essa forma, pois não pode dispor de recursos monetários para tanto. É conseguí-lo sem moedas, só a troco de concessões políticas que, evidentemente, não interessam ao Brasil"(125)(grifos do autor)*

(125) Oliveira Júnior, E. Luiz. Objetivos da COSUPI. ob.cit. p. 5

Apesar das idéias de Oliveira Júnior serem pouco consideradas, sua lucidez e clareza de algumas de suas colocações tinham um caráter antecipador e prospectivo, de alcance pedagógico, inclusive. Mesmo sendo um estrênuo defensor do progresso tecnológico, das engenharias e da indústria nacional, não possuía o viés deformador tão comum entre cientistas e políticos de hoje. Sobre o relacionamento entre a tecnologia e a produção, escreveu que

> *"No setor da produção do mundo moderno, encontramos como figuras dominantes os cientistas, os agrônomos, os economistas, os administradores, e esperamos que a eles em breve se juntem os educadores, os sociólogos, os psicólogos e todos aqueles que estudem os modos de ser e de agir do homem, sob qualquer de seus aspectos"(126).*

Devido a essa visão interdisciplinar do desenvolvimento, advogava ser preciso

> *"(...) completar a educação técnica do engenheiro com a compreensão das grandes idéias que agitaram e agitam o pensamento humano no campo dos estudos sociais e humanísticos"(127).*

A atuação da COSUPI, segundo Morel(128), não foi bem aceita pelos cientistas, que reclamavam do critério de aplicação de verbas e da falta de consulta à comunidade científica. No entanto, alguns depoimentos colhidos pelo autor, entre professores e administradores de instituições universitárias, não só mostram o contrário, como evidenciam a necessidade de um estudo específico dessa experiência, pelos aspectos positivos que certamente teve e que poderiam ser re

(126) Oliveira Jr. E.Luiz. A educação superior e a LDB. ob. cit. p. 13
(127) Idem. A educação dos tecnologistas.P.Alegre, UFRS,p.15.
(128) Morel, R.L.M. Ciência e estado.S.Paulo,Queiroz, 1979, p.49

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

tomados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de subsidiar uma política de educação superior mais realista e mais de acordo com os interesses do país.

Muitas das idéias defendidas e esposadas por Oliveira Jr., algumas postas em prática pela COSUPI, revelam admirável atualidade. Num artigo que escreveu sobre a reforma universitária, criticou a ausência de ligação das universidades com a vida de trabalho da Nação, dizendo ser indispensável è essencial elas deixarem de lado a rotina, para se transformarem em centros dinâmicos de progresso social. Um dos requisitos para esse novo estágio universitário preconizado por êle, seria o advento de uma carreira de magistério adaptada ao trabalho científico, com tempo integral e sem vitaliciedade de cátedras(129).

Percebeu com antecipação os efeitos negativos do DASP sobre as universidades, que as igualava, em termos de supervisão e controle, às demais instituições públicas. A propósito, êle advertiu que,

> *"Enquanto os docentes forem servidores públicos; enquanto as universidades forem repartições públicas, subordinadas à legislação planejada para regulamentar o serviço de rotina administrativa da União, é totalmente ilusório falar em reforma universitaria"(130)(grifos do autor)*

Pelos indicadores que conseguimos reunir, há indícios de que a presença da COSUPI, diretamente ligada ao Ministro de Estado da Educação, teria gerado alguns conflitos

---

(129) Oliveira Jr., E.Luiz. A reforma universitária. RBEP, nº90, 4-5/1963. Rio, INEP, p.222-233

(130) Id, ibidem

administrativos. Uma declaração à imprensa, de 1962, feita por Durmeval Trigueiro, então Diretor da Diretoria do Ensino Superior do MEC, fornecem pistas aos problemas que estavam ocorrendo. Nesta declaração, Trigueiro criticava o divorcio existente entre a Diretoria do Ensino Superior, a CAPES e a COSUPI, preconizando uma política que os integrasse. Dizia que,

> *"Não podemos traçar nossa ação, ao empuxão dos pedidos e das pressões, sem ter critérios firmemente estabelecidos dentro dos quais esses pedidos pudessem ser enquadrados"* (131)

Trigueiro criticou ainda o personalismo que estaria havendo na COSUPI, que deveria ser substituído por um regime colegiado, o que aconteceria com a reestruturação da Comissão então feita.

Acredito que, a partir dessas críticas, começou a registrar-se um esvaziamento da Comissão, sendo finalmente absorvida pela CAPES nos primeiros meses da revolução de 1964 (Decreto nº 53.932 de 26.5.1964). A COSUPI atuou nos setores de engenharia, física, química, matemática, biologia, economia, administração e medicina. Sua absorção pela CAPES pode ser vista como um retrocesso, porquanto este órgão deixou de incorporar em suas atividades o fomento à pesquisa e centros de tecnologia, uma das principais características da COSUPI. Há razões para se acreditar que, tivesse o trabalho dessa Comissão continuado e se estendido a outras áreas,o Mi

---

(131) Trigueiro, D. Nova política para a COSUPI. RBEP, Rio, INEP, 1962, nº 87, p. 213.

nistério da Educação teria dado um passo decisivo para superar o desprezo histórico pelas atividades de pesquisa.

Ao meio dessas contradições da política educacional e, bem assim, das contradições que permeavam o desenvolvimento da sociedade brasileira, de crescimento simultâneo do binômio populismo-nacionalismo, de um lado e, de outro, de internacionalização da economia - ambas as vertentes habilmente administradas e conciliadas por Juscelino, um novo ingrediente de extrema vitalidade despontaria na retomada dos debates sobre a universidade brasileira. Refiro-me aos estudantes. A bem da verdade, desde o Estado Novo, com a criação da União Nacional dos Estudantes (UNE) que a classe estudantil vinha se preparando para uma entrada mais decisiva nos debates educacionais. Isso ocorreria mormente a partir do substitutivo do deputado Carlos Lacerda (1959) ao projeto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, período em que a UNE aprofundou sua visão crítica da universidade brasileira. A greve dos estudantes baianos de 1960 é tida por Poerner como o ponto de partida do debate sobre a reforma universitária no país, sobre a crise da universidade brasileira(132). Desse momento em diante, os estudantes passaram a ter um papel dos mais importantes em torno da idéia de uma universidade brasileira.

Como fruto dessa tomada de posição da classe estudantil, em maio de 1960, a UNE promoveria em Salvador, na Bahia, o I Seminário Nacional de Reforma Universitária, daí saindo a Declaração da Bahia, onde se dizia :

---

(132) Poerner, Artur J. O poder jovem. 2ª ed., Rio, Civ. Brasileira, 1979, p. 189-190.

> *"De maneira alguma atrairia a consideração de uma universidade tomada abstratamente, retirada do processo histórico que a Nação atravessa. Incumbe-nos esboçar a missão de uma Universidade existencialmente entendida, comprometida com as necessidades concretas do povo brasileiro. Universidade historicamente datada e sociologicamente situada na segunda metade do século XX, num país em fase de desenvolvimento"(133).*

A universidade reivindicada pelos estudantes no Seminário de Salvador era uma universidade popular, uma universidade aberta ao povo, que não discriminasse economicamente, que promovesse cursos de alfabetização, de formação de líderes sindicais e até mestres de obras(134).

Apesar de ter mobilizado boa parte da classe estudantil e segmentos expressivos da intelectualidade brasileira, o debate em torno do anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, não conseguiu eliminar todos os intentos privatistas do chamado Substitutivo Lacerda. Em 20 de dezembro de 1961, depois de aprovada pelo Congresso, foi sancionada por J.Goulart. Em relação à universidade, nada de promissor, admitindo sua "constituição conglomerada", fortalecendo a centralização, sobretudo através do Conselho Federal de Educação que, reestruturado, ampliaria em muito sua influência e controle sobre a educação brasileira, constituindo-se mesmo num verdadeiro poder paralelo ao Ministério da Educação;ou o próprio poder.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases não arre

---

(133) União Nacional dos Estudantes. Declaração da Bahia. Apud Poerner, A.J. ob.cit. p.190

(134) Cf. Poerner, A.J. ob.cit. p. 191-92

feceria o espírito de luta dos estudantes. Logo depois do Seminário da Bahia, foi realizado um outro, em Porto Alegre, com o objetivo de debater os problemas das universidades da região Sul. Deste encontro (1961) saiu um documento intitulado " Diretrizes para uma universidade sulina ", onde o problema da regionalização foi posto com bastante clareza, no sentido de haver uma integração regional das universidades . Nesse encontro foi sugerido a criação de um Conselho Regional Universitário,

> *"com a função de manter a unidade didática das Escolas Superiores da Região, bem como inseri-las na sociedade regional, não permitindo que se afastem das exigências sociais do povo sulino e brasileiro"* (135)

Há um aspecto de grande importância nessa colocação dos estudantes. A regionalização é vista como um meio para a universidade atender necessidades sociais. Não se trata assim de uma regionalização endereçada apenas aos estratos dominantes da sociedade.

A continuidade da participação dos estudantes no debate do problema universitário brasileiro continuaria. Em março de 1962, a UNE promoveu o 2º Seminário Nacional de Reforma Universitária na cidade de Curitiba, dando origem a Carta do Paraná. Esse documento representa a continuidade da linha doutrinária dos seminários anteriores, dando ênfase, consoante observa Poerner, ao aspecto cultural, criticando a universidade pela alienação da classe média, na medida em que

---

(135) Diretrizes para uma universidade sulina. RBEP, nº 83, 7/9/61, p. 242-244.

foi incapaz de produzir uma cultura que fosse " a expressão do povo e das aspirações brasileiras "(136). Critica ainda a subvenção do Estado a instituições particulares e a falta de participação dos estudantes na administração universitária.

Além disso, a Carta do Paraná deu destaque ao problema das disparidades regionais e da pressão econômica de uma região para outra, onde a universidade tanto através da formação de profissionais quanto de suas atividades de pesquisa poderia ajudar a encontrar soluções para os problemas de cada região. Como diz Cunha, comentando o 2º Seminário Regional realizado em Curitiba,

> *"os problemas definidores da realidade brasileira seriam diferentes de uma região para outra, exigindo que as universidades se estruturassem, também distintamente. Era esse o conteúdo de todo um capítulo da Carta do Paraná, sobre a universidade regional. Os problemas de cada região e as 'soluções existentes (tipo SUDENE, IBC...)' foram passadas em revista, assim como foram apontadas sugestões para a contribuição que a universidade deveria dar em termos de ensino, pesquisa e extensão. Essas novas tarefas só poderiam ser desempenhadas por uma universidade moderna (...)"* (137) (grifos nossos).

A inclusão deste tema no Seminário de Curitiba representou um avanço da idéia de regionalização, principalmente por tratar-se de um evento promovido pelos estudantes. Em termos de gestão universitária, pouco os líderes que, como An

---

(136) Cf. Poerner, Artur J. ob. cit., p. 194.

(137) Cunha, Luiz A. A universidade crítica. ob. cit., p. 240 241.

tonio Martins Filho, então reitor da Universidade Federal do Ceará, lutavam por implantar uma universidade identificada com o seu meio. O debate da reforma universitária feito a partir do substitutivo Lacerda, concentrou-se muito na questão escola pública / escola particular. A Carta do Paraná e, bem assim, a Declaração de Porto Alegre, tiveram o mérito de incluir o tema da regionalização como uma questão relevante nos destinos da universidade brasileira. Certamente que a criação da SUDENE deve ter influenciado o temário de debates da UNE, pois o Nordeste e as expectativas em torno da atuação do novo órgão vinham sendo objeto de discussão nacional.

O problema da regionalização seria lembrado ainda na Declaração de Princípios, feita pelos reitores das universidades federais em julho de 1961, em reunião convocada pelo Ministro Brígido Tinoco. Segudo esse documento,

> *"A Universidade deverá atender ao maior número de brasileiros, integrando-se na sua região, articulada com os elementos de trabalho e desenvolvimento, a fim de auxiliar na medida de suas possibilidades, os poderes públicos e a iniciativa privada no estudo, planejamento e solução dos problemas de interesse geral"* (138)

Uma comparação entre a posição dos estudantes e a dos reitores revela logo maior densidade social na declaração dos estudantes. O conceito de regionalização contido na declaração dos reitores é restrito e acrítico.

A retomada do debate da reforma universitária no fi

---

(138) Reitores definem papel da universidade. Declaração de Princípios. RBEP, nº 83, 7/9/61, p. 244.

nal da década de 50 teria, no meu entendimento, 2 (duas) conseqüências marcantes para o projeto de instauração de uma universidade brasileira. A primeira delas foi a criação da Universidade de Brasília; a segunda, a proposta de Álvaro Vieira Pinto, indiscutivelmente a mais agressiva e radical para uma universidade verdadeiramente popular.

A Universidade de Brasília foi criada pelo Decreto nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, portanto, 5 (cinco) dias antes da assinatura da Lei de Diretrizes e Bases. Um projeto conservador (LDB) e um inovador (UnB) assinados pelo mesmo Presidente com uma diferença de 5 (cinco) dias somente . Foi Darcy Ribeiro o grande inspirador desse ambicioso projeto, cabendo também a Anísio Teixeira, papel de relevo na fase inicial. Essa universidade foi concebida para ser " o centro nacional de reflexão e de estudo que nos ajudasse a amadurecer uma consciência crítica capacitada a ver o Brasil como problema e a buscar as linhas de ação que permitissem ao povo brasileiro realizar suas potencialidades secularmente coactadas "(139). Deveria ser uma universidade capaz de irradiar para todo o Brasil o sentido renovador e arrojado que decorria da própria construção de Brasília. A universidade não deveria ser como as demais, - reflexo do nosso atraso. A grande meta era criar uma universidade que " em lugar de apenas refletir o atraso cultural e a desigualdade social antecipasse, no que fosse possível, a sociedade avançada e solidária que havemos de ser amanhã "(140).

---

(139) Ribeiro, Darcy. UnB: invenção e descaminho. Rio, Avenir, 1978, p. 82.

(140) Idem, ibidem, p. 71.

Todas as linhas centrais de orientação doutrinária dessa universidade estavam voltadas para o objetivo de transformá-la em fecundo instrumento de superação do atraso cultural brasileiro e de ser modelo para a reforma universitária brasileira que, com insistência vinha sendo reclamada e reivindicada pelos estudantes, políticos e por expressivos segmentos da intelectualidade brasileira. A esse tempo, a reforma universitária já era uma das reformas de base do programa de governo do Presidente Goulart.

A construção de Brasília e a criação de uma universidade na parte central do país representavam o desenlace de uma aspiração histórica de conquista e povoamento do interior. Darcy Ribeiro perceberia com lucidez a importância dessa dimensão :

> *"O Brasil estava exausto da dominação do Rio e do que percebia como uma captação abusiva de recursos do país inteiro para ostentações cariocas. Anunciada a criação de Brasília todos sentiram de imediato, que poderiam realizar suas potencialidades de forma muito mais completa e cabal se a capital fosse interiorizada"* (141)

Do ponto de vista cultural, o projeto de Darcy Ribeiro procurou ser um suporte fecundante para que a partir de Brasília a reforma universitária, que pouco tempo depois não seria mais do que uma " utopia vetada ", se irradiasse por todo o Brasil, como exemplo do verdadeiro papel de uma universidade numa sociedade subdesenvolvida. Darcy Ribeiro, como seu

---

(141) Ribeiro, D. UnB: invenção e descaminho. ob.cit.p75-76.

primeiro reitor tentou que assim fosse. Mediante a adoção de uma estrutura e uma organização universitárias consideradas das mais modernas nesses anos iniciais da década de sessenta, com institutos centrais de pesquisa, faculdades profissionais, órgãos suplementares para fazer a ponte com a comunidade, a Universidade de Brasília começou a ser implantada.

Na sua estrutura inicial observa-se logo uma preocupação com a pesquisa aplicada ao desenvolvimento regional. A previsão de um centro de planejamento regional e outro de experimentação da tecnologia do cerrado constantes do projeto original são exemplos claros da vontade de se fazer uma universidade voltada para problemas do Centro-Oeste e do Brasil. Um ano depois de instalada a universidade, Darcy Ribeiro enviava os primeiros esforços para a criação do centro de tecnologia do cerrado, percebendo com bastante lucidez a potencialidade que apresentava essa região para a agricultura brasileira. Por isso, começou a contratar botânicos, pedólogos, tecnologistas diversos para estudá-la, além de contar com cooperação internacional dos franceses. Sentiu como ninguém o papel da universidade nessa região :

> *"Não se pode esperar, naturalmente, que o caboclo, o sertanejo, ou mesmo o fazendeiro ou o granjeiro, que conta com um trato de terra em região de cerrados, invente ou tire de sua própria experiência haurida em outras áreas do país as técnicas apropriadas para tornar produtiva a agricultura nessa região. Esta é uma tarefa da Universidade que ela aceita francamente tão empenhada está em contribuir para a solução dos problemas nacionais"* (142)

---

(142) Ribeiro, Darcy. Universidade de Brasília, um ano depois. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio, p. 80. MEC-INEP, 1963,nº 91. p.80-81.

Para o ambicioso objetivo de estruturar uma universidade, onde o ensino, a pesquisa e extensão estivessem profundamente comprometidos na formação de profissionais competentes e adequados às necessidades sociais do povo brasileiro na geração de ciência e tecnologia apropriados e, ao mesmo tempo, de " importância estratégica para o desenvolvimento autônomo do Brasil "(143), Darcy Ribeiro conseguiu atrair para a UnB inúmeros expoentes da cultura brasileira, em diversas áreas do conhecimento. Era intenção sua aproveitar essa massa crítica para organizar um sistema regular de pós-graduação o que ele chamava de " ascensão ao quarto nível ", com cursos de mestrado e doutorado, não só para preparar o quadro docente da UnB, como de outras universidades.

Veio a revolução de 64 e o expurgo não tardaria. No ano seguinte (1965) mais de 200 (duzentos) professores , por motivos políticos deixariam a instituição, configurando-se um crime sem precedentes na história cultural do país.

A outra idéia de universidade gerada pelo debate do fim dos anos cinquenta e começo dos anos sessenta é de autoria de Álvaro Vieira Pinto. Foi uma proposta radical, inspirada sobretudo no movimento estudantil que, apesar de não ter sido tentada na prática por nenhuma instituição, apresenta uma formidável riqueza de proposições e questões polêmicas. Acreditava que a forma futura da universidade estaria sendo decidida não nas reuniões dos Conselhos de Educação, porém nos comícios de camponeses do Nordeste. Por isso, somente os estudantes, por liderarem o movimento em prol da reforma uni

---

(143) Ribeiro, Darcy. UnB. invenção e descaminho. ob. cit., p. 93.

versitária - e não os professores - teriam condições de fazer a reforma pretendida(144). Antes de continuar a expor as idéias de Álvaro Vieira Pinto,um parêntesis torna-se necessário para dizer que o binômio nacionalismo-populismo teve o seu apogeu no início da década de 60, mormente durante o governo de J. Goulart, época também em que as ligas camponesas do Nordeste, lideradas por Francisco Julião tiveram expressivo papel político.

Uma das teses de Vieira Pinto referia-se ao papel alienante da universidade. Por isso sua proposta não era de natureza jurídica, nem pedagógica, mas de transformação de sua essência, convertendo-se de órgão socialmente alienado da realidade brasileira, em fator de transformação progressista dessa mesma realidade(145). Daí ser a reforma universitária essencialmente política, em sua opinião.

Por ser uma instituição alienada da realidade brasileira, - por ser um instrumento da classe dominante, ela acaba por desempenhar um papel ocultador da realidade. Ela prepara e distribui os instrumentos ideológicos que conturbam a consciência nacional, e não se dedica ao que seria sua tarefa meritória e própria, a de preparar o espírito das jovens gerações para o melhor conhecimento do Brasil, dos seus problemas e dos meios de resolvê-los(146). Trata-se de uma instituição alheia ao povo, que nela certamente não ingres-

---

(144) Pinto, Álvaro Vieira. A questão da universidade. Rio, UNE, 1962, p. 13.

(145) Idem, ibidem, p. 16-17.

(146) Idem, ibidem, p. 47.

sará[147].

Tal postura, conduz a universidade de um país pobre como o Brasil, " alienada na sua consciência de si " a aceitar de mão beijada todo o auxílio externo, assinar convênios com fundações estrangeiras, sujeitar-se a dispositivos humilhantes e alienadores das"Alianças"que julga lhe dará progresso[148]. Como se pode observar, Vieira Pinto refere-se a Aliança para o Progresso, do governo J. Kennedy. O resultado disso é que a universidade jamais terá condições de criar a cultura autêntica que o país reclama[149].

Há uma passagem da obra de Vieira Pinto que vem diretamente ao encontro de uma das teses centrais do presente estudo. É quando ele examina e discute o conceito de universalidade. Ele diz que a universidade para ser idêntica à universalidade precisa exprimir o universal concreto que é cada sociedade em particular, ou seja, precisa exprimir em juízos universais, os interesses particulares dessa sociedade[150] . Ao que se poderia acrescentar - os interesses particulares de cada região. Num trecho mais longo, Vieira Pinto extrapola com maior clareza o seu pensamento a propósito do dilema universal-regional :

> *"A identificação da Universidade à universalidade constitui um sofisma, um dos melhores exemplos da quase insanável alienação cultural que*

---

(147) Pinto, Álvaro Vieira. ob. cit., p. 50.

(148) Idem, ibidem, p. 53.

(149) Idem, ibidem, p. 55.

(150) Idem, ibidem, p. 66.

dizima a mentalidade das nossas elites magisteriais. A Universidade tem realmente por objetivo exprimir o conhecimento no plano universal, mas só o poderá fazer quando se tiver convertido ao ponto de vista dos reais interesses do povo brasileiro, pois só então haverá adquirido a condição de identificação com a realidade concreta e única, em virtude da qual o Brasil terá acesso ao campo da autêntica universalidade. Compreenderá que o 'universal' não é o modo de pensar de ninguém, mas exatamente o de 'alguém' sobre a totalidade da realidade, e quando se diz alguém, a palavra significa alguém que está situado no tempo e no espaço, que pertence a tal país, a tal classe etc" (151) (grifos nossos).

Ao desfazer o mito da universalidade da ciência, Vieira Pinto refaz esse conceito no sentido de tornar a ciência um instrumento de libertação e não de dominação. Como ele mesmo sugere, a expressão reforma da universidade não é a mais apropriada, pois o que se pretende não é mudar a forma, mas o conteúdo. " Não lutamos pela 'reforma' mas pelo 'reconteúdo' da Universidade "(152), para que ela seja uma instituição do povo e não das elites. Por conseguinte, segundo Vieira Pinto a reforma não poderia ser executada pelos professores : " jamais o grupo docente poderá promover a reforma, não só porque não lhe interessa dar entrada na Universidade , às massas que julga incultas, como também porque não poderia transmitir-lhes a cultura na perspectiva delas "(153). Em decorrência, os estudantes deveriam ter papel de relevo na re-

---

(151) Pinto, Álvaro Vieira. ob. cit., p. 66.

(152) Idem, ibidem, p. 126.

(153) Idem, ibidem, p. 142.

forma universitária, propondo Vieira Pinto o instituto do co-governo docente-discente em todas as instâncias decisórias da universidade(154).

A arguta colocação de Vieira Pinto a propósito do mito da universalidade da ciência, não representava a posição isolada de um exímio pensador social. No Ceará, desde quando fundou e assumiu a reitoria da Universidade, em 1955, o Professor Antonio Martins Filho, daria início à obra de fazer uma universidade capaz de desempenhar papel significativo no desenvolvimento daquela unidade da federação. Esse reitor, procurou estabelecer uma filosofia de ação universitária que pudesse, sem perder de vista os valores universais, viabilizar uma universidade comprometida com a terra e com a gente do Nordeste :

> *"(...) nossa universidade será regional até o ponto em que, partindo do dado concreto da realidade nordestina, não perca a sua característica de universalidade e, assim, tenha como norma básica de ação realizar o 'universal pelo regional'"* (155)

Essa afirmação é de 1958, um pouco antes do formidável debate que se registraria sobre a reforma universitária brasileira. Martins Filho estava sendo pioneiro ao nível do discurso; e o seria igualmente no plano prático, pelas inúmeras iniciativas que tomaria nos anos seguintes em função da idéia de uma universidade regional.

---

(154) Pinto, Álvaro Vieira. ob. cit., p. 156.

(155) Martins Filho, A. O universal pelo regional: definição de uma política universitária. Fortaleza, UFC, p. 89.

Uma instituição de ensino e pesquisa localizada num palco repleto de problemas e de sofrimento humano secular não podia fugir à discussão de sua responsabilidade nos impasses de ordem social e econômica enfrentados pela região. Por isso dizia Martins Filho que a universidade deveria voltar-se para o estudo e solução dos problemas regionais, devendo para tanto dedicar-se a trabalhos de pesquisa visando um melhor conhecimento do meio e do homem cearense e do Nordeste em geral, sem o que seria impossível o planejamento objetivo de uma política de desenvolvimento para a região(156).

Assim, Martins Filho percebeu com clareza a importância da pesquisa para a regionalização da universidade. Tinha consciência de que a melhor maneira de se fazer ciência, seria através do enfrentamento direto de um determinado problema, num determinado espaço, para estudá-lo e investigá-lo, a exemplo do que fez um C. Levi-Strauss, um Oswaldo Cruz, e tantos outros cientistas, cuja notoriedade e reconhecimento, foram alcançados pelo sentido social de suas contribuições. A rigor, o dilema universal-regional ou regional-universal, é um falso dilema, na medida em que toda ciência deveria possuir sempre uma finalidade humana, sendo portanto universal e também regional, pois ela é feita em situações que podem variar em características físicas, culturais e sócio-econômicas.

Acredito que foi com base nesse raciocínio que a Universidade do Ceará decidiu, em 1958, debater o papel social da instituição, colocando em discussão 3 questões norteadoras: 1) Que é a Universidade do Ceará? 2) Por que sur-

---

(156) Martins Filho, A. O universal pelo regional. ob.cit. p. 118

giu ? 3) Que objetiva fazer ? Os debates, coordenados por Valnir Chagas, que a esse tempo dirigia o Departamento de Educação e Cultura da Universidade, serviu para sedimentar uma posição:

> *"Em pouco tempo foi sendo formada e se generalizou uma ideologia comum, que consistia em afirmar que, como universidade, teríamos de cultivar um saber em sua intrínseca universalidade. Mas, como instituição do Ceará, tínhamos de nos voltar de logo para a região em que nos situávamos"(157).*

Definida a sua política de atuação, pode a Universidade do Ceará dar sequência à sua vocação regional, dando início a vários projetos considerados importantes para a região, dos quais destacarei alguns. Um dos primeiros foi a criação, em 1958, do Instituto de Tecnologia Rural, com o apoio do Ministério da Educação, através da COSUPI (Comissão Supervisora do Plano dos Institutos),que se dedicou principalmente à análises industriais da fibra do algodão e ao estudo da viabilidade de industrialização de frutas regionais(158); em 1960, surgiu a Estação de Biologia Marinha (hoje Laboratório de Ciências do Mar) que, progressivamente conseguiria firmar-se como centro de pesquisas em condições de oferecer contribuições significativas para o equilibrio econômico, biológico e social da pesca, de forma a garantir maior estabilidade a essa atividade, de indiscutível importância para a economia da região(159).

---

(157) Martins Filho, A. O outro lado da história. Fortaleza, UFC, 1983, p. 178

(158) Idem, ibidem, p. 354

(159) Em visita que o autor fez a esse Laboratório, em setembro de 1986, pode constatar o sentido prático e social das linhas de pesquisa em execução, apesar de algumas dificuldades existentes.

Em 1962, a Universidade começou a executar um de seus mais arrojados projetos de regionalização e interiorização - o Projeto Asimow. Martins Filho tendo notícias de que Morris Asimow, da Universidade da Califórnia, estava coordenando um projeto, previsto para ser implantado na India, de instalação de pequenas e médias empresas, convidou o referido técnico para visitar a região do Cariri, no Ceará, com a possibilidade de concretizar essa idéia no Brasil. Depois da visita do professor americano, o Vale do Cariri foi escolhido como sede da experiência. O convênio entre as duas instituições - universidade do Ceará e da California, foi assinado em janeiro de 1963, contando com o apoio da Usaid, Banco do Nordeste e Fundação Ford.

Com este projeto, pretendia Martins Filho " promover o desenvolvimento industrial de uma área subdesenvolvida "(160) - o Sul do Ceará, mediante a instalação de pequenas e médias empresas, usando matéria-prima da região. O projeto tinha um objetivo social e a participação da universidade era uma tentativa de aproximação e interação de dois mundos estranhos - o acadêmico e o sócio-econômico. No auge de seu admirável idealismo, dizia Martins Filho que,

> *"A missão de uma Universidade não se restringe ao mister de formar pessoal de nível superior. Cabe-lhe igualmente propiciar o desenvolvimento da região onde atua, abrindo novas perspectivas para as comunidades a que serve e, consequentemente, contribuindo para o progresso do país"* (161)

---

(160) Martins Filho, A. O universal pelo regional. ob. cit., p. 135.

(161) Idem, ibidem, p. 124.

O que Martins Filho estava querendo fazer, era romper a velha tradição do ensino superior iniciada ao tempo de D. João VI.

O Projeto Asimow ensejou a impantação de várias indústrias no Vale do Cariri, sendo que a quase totalidade, com o passar do anos, teve de interromper suas atividades por falta de viabilidade econômica, restando somente uma. Para Martins Filho,

> *"O Projeto Morris Asimow teve uma importância fundamental na transformação da mentalidade e e do desenvolvimento industrial da zona Sul do Estado do Ceará, com repercussão em vários Estados do Nordeste"* (162)

A experiência dessa iniciativa mostra que, entre a vontade da universidade servir concretamente sua região e as condições objetivas de efetivá-la, existe ainda um grande espaço a ser percorrido. Certamente que, entre as razões dos principais problemas enfrentados por esse projeto está o quadro de dependência econômica do país, impossibilitando quase sempre o êxito de empreendimentos industriais brasileiros ainda mais numa região carente e sofrida como a do Cariri, mesmo apesar de seu potencial sócio-econômico. É possível que tenha faltado ao idealizador do projeto uma visão mais realista da região, em seus pressupostos históricos e em suas condições do presente.

O Projeto Asimow teve, no entanto, o mérito de comprometer a universidade no desenvolvimento de uma região. Foi

---

(162) Martins Filho, A. O outro lado da história. ob. cit., p. 262.

um teste e uma prova, que fornecem lições e indicam novos caminhos, dentro da mesma aspiração.

Porém, o idealismo sempre renovado de Martins Filho em prol da regionalização da universidade, teria ainda outros momentos dignos de menção. Com o apoio da OEA (Organização dos Estados Americanos), a Universidade inaugurou em 1963 o CETREDE (Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional). O Banco do Nordeste também ajudou a concretização desse projeto, destinado a preparar recursos humanos para impulsionar a economia regional; dentro dessa mesma linha de preocupação, surgiria pouco tempo depois, em 1965, o CAEN (Centro de Aperfeiçoamento de Economistas do Nordeste), patrocinado pela Fundação Ford e com o objetivo de ser um núcleo de pós-graduação em economia para a formação de pessoal de alto nível.

Outras realizações poderiam ainda servir de referência, o pioneiro Instituto de Pesquisas Econômicas, o Instituto de Zootecnica e o Instituto de Meteorologia. Todavia, o que importa ressaltar é o fato de que, desde o início da implantação da universidade, houve uma vontade explícita, seguida de ações concretas, visando a participação da universidade no desenvolvimento regional. Certamente que alguns projetos lograram êxito, outros não, até mesmo por questões de descontinuidade administrativa, um fenômeno comum no Brasil de hoje. Permaneceu no entanto a marca e o compromisso das idéias de origem, reconhecidos por Menezes Neto, como Reitor, vários anos depois da fase pioneira. Se, do ponto de vista estrutural, ela pouco diferencia de suas congêneres federais,

"Há, contudo, no plano das realizações educacio

> *nais e científicas marcos relevantes e de considerável amplitude e significação, que bem demonstram a dimensão do esforço desenvolvido para criar-se uma universidade que pudesse ostentar este nome, voltada para o seu meio e dominada pelos compromissos que lhe cabem saldar, como matriz e reprodutora de conhecimento, geradora de mão de obra qualificada, aberta aos ventos da renovação, instrumento hábil de mudanças"* (163)

Do que foi exposto, pode-se afirmar que o saldo deixado pelo período populista-nacionalista apresenta alguns contrastes. Por um lado, nessa fase operou-se uma grande expansão do sistema universitário, sob a forma de agregação de escolas isoladas de caráter profissionalizante, sem compromisso com a ciência ou a tecnologia; por outro, a idéia de uma faculdade de filosofia como núcleo central interfecundante da universidade desvirtuou-se por completo em decorrência de sua expansão exagerada fora da universidade. Não se registrou nenhum avanço do concurso do poder estadual no planejamento e na manutenção de universidades. O crescimento do sistema universitário através das inúmeras federalizações foi feito à margem de quem, a rigor, deveria ser o principal beneficiário - o Estado. O surgimento de algumas universidades no interior e de algumas rurais representou um avanço da perspectiva de regionalização e interiorização, sendo a Universidade de Brasília um evento marcante também sob esse ângulo. Não menos marcante, pelo pioneirismo e ausência de condição, foi o exemplo da Universidade do Ceará, por ter conseguido estabele

---

(163) Menezes Neto, P. Elpidio. Universidade: ação e reflexão. Fortaleza, Edições UFC, 1983, p. 169.

cer uma política de regionalização, e apresentar em pouco tempo, um saldo positivo, nessa direção. Todavia, a criação da SUDENE - primeira experiência concreta de desenvolvimento regional feita no Brasil, deixando o problema universitário de lado, constituiu um erro inexplicável face aos propósitos sociais que inspirara sua criação(164).

Saldo positivo pode ser visto também na proposta de Álvaro Vieira Pinto feita sob a inspiração do movimento da UNE, onde procurou-se pensar uma universidade profundamente comprometida com as necessidades sociais e econômicas das diversas regiões brasileiras, ou seja, do país em sua totalidade - humana e geográfica, tendo ainda o mérito de ter feito uma crítica consistente ao mito do conhecimento universal.

O que ficou, no entanto, foi o modelo universitário da Lei de Diretrizes e Bases, conservador - em parte herdado do Estado Novo, ao lado de " um bando de idéias novas " à espera de uma arena política mais fértil e promissora.

A Reforma de 68 e o Discurso de Regionalização

A construção de Brasília, deslocando para o cerrado do planalto central brasileiro o centro político-administrativo do país, certamente haveria de ter conseqüências no cená-

---

(164) É interessante observar que a esse tempo já se discutia o papel da universidade no desenvolvimento do Nordeste. O Estado de S. Paulo, de 5/2/61, publicou uma carta de Florestan Fernandes a Júlio de Mesquita Filho sobre o assunto, onde defende a tese de que qualquer plano de desenvolvimento terá de começar pela educação. O contraste é que o 1º plano da SUDENE de 1961, não inclui a universidade em suas prioridades. Cf RBEP, nº 83, p.315.

rio geral do nosso sistema universitário. No entanto, a direção das transformações que se operariam, seria feita sob a égide do regime militar instaurado.

Um dos setores mais visados pela revolução de 64, foi o da educação. Os expurgos que se registraram em várias universidades - USP, UnB, UFMG - já foram suficientemente documentados e denunciados, dando um quadro completo da sangria cultural que sofreu o país e sua gente(165). É importante frisar que os ideólogos de 64 tinham plena consciência da importância política da educação. Se de um lado, não admitiam em hipótese alguma propostas como as de Darcy Ribeiro ou Álvaro Vieira Pinto, de outro, sabiam que a reforma universitária tornara-se uma reivindicação em processo de crescente efervescência social e que medidas urgentes precisariam de ser tomadas. Desta forma, em 1965, o Ministério da Educação assinou com a USAID(United States Agency for International Development) o Acordo nº 512(23.5.65) para obter a colaboração dos Estados Unidos na solução do problema universitário brasileiro(166). Este Acordo daria origem a uma polêmica sem precedentes, aumentando ainda mais a revolta do meio universitário nacional contra o regime de cerceamento da liberdade e de perseguição a políticos e intelectuais posto em prática pela nova ordem.

O progressivo fechamento autoritário do movimento de 64, que teve seu ponto mais radical com a promulgação do

---

(165) Ver a propósito: Fernandes, F. O livro negro da USP. S. Paulo, Adusp, 1978; Ribeiro,D. UnB:Invenção e descaminho.ob.cit.; Pimenta, A. Universidade: a destruição de uma experiência democrática. Rio, Vozes, 1984.

(166) Brasil. Ministério da Educação. Relatório da EAPES(Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (Acordo Mec-Usaid). Rio, Mec, 1968. p.12

Ato Institucional nº 5,em 1968,impediria que as manifestações contrárias ao Acordo pudessem prosseguir. Assim, o referido Acordo começaria a ser executado sem maiores problemas. Em junho de 1965 ele recebeu parecer favorável do Conselho Federal de Educação, " quanto ao mérito, por envolver solução de alto interesse "(167). A equipe mista de 5 educadores brasileiros e 5 norte-americanos prevista, começou a funcionar em 1967(168), dando origem a EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior).

Os estudos realizados no âmbito dessa equipe foram inúmeros. Apesar da crítica que se fez ao Acordo, procedente em sua maior parte, é preciso dizer que os trabalhos da EAPES não foram devidamente examinados com a isenção que se requer. É claro que o Brasil na década de 60 já possuia massa crítica suficiente e capaz de empreender a reforma universitária que o país estava exigindo. A revolução de 64 baniu ou cerceou algumas das nossas principais inteligências. A equipe americana que esteve no Brasil em mais de uma oportunidade reconheceu que não se podia fazer um transplante do sistema norte-americano de educação superior devido a " fatos sociais e históricos rigorosamente peculiares ao Brasil "(169). Não se po

---

(167) Brasil. Ministério da Educação. Relatório da EAPES. Ric 1968, p. 12.

(168) A 1ª equipe brasileira foi composta pelos professores Gastão Dias Veloso, José Gomes de Campos, Maria Aparecida Porchet Campos, Paulo Ernesto Tolle e Roberto Santos; a 2ª comissão foi integrada por Ernesto Luiz de Oliveira Jr., Heitor Herrera, João Paulo de Almeida Magalhães Paulo Accioly de Sá e Rubens d'Almada Horto Porto.

(169) Brasil. Ministério da Educação. Relatório da EAPES, ob. cit., p. 212.

de negar que se tratava de uma equipe tecnicamente competente composta por pessoas experientes, interdisciplinar (um engenheiro, um professor de história, um de economia e um de lingüística)[170]. No entanto, as circunstâncias políticas e ideológicas em que foi feito o trabalho era a negação do próprio espírito da universidade, em sua tradição de liberdade e crítica. Além disso, o Acordo MEC-USAID nunca foi aceito pela sociedade brasileira, fato que por si só impossibilitava qualquer tipo de cooperação por melhor que fosse.

Há muitas coisas interessantes nos estudos levados a cabo pela equipe norte-americana. Um deles, por exemplo, de autoria de Hunter chama a atenção para a importância da pesquisa que terá de ser uma das principais funções da universidade, de forma a permitir a formação de mentalidades criadoras. Escrevendo sobre a aplicação da pesquisa diz esse técnico que a universidade deve manter-se atualizada com as descobertas em outras partes do mundo e deve testar, descrever e propagar sua aplicação aos problemas brasileiros[171].

Sob esse aspecto, há uma colocação oportuna feita por Hunter. Critica os estudantes latino-americanos que quando vão estudar nos Estados Unidos, preferem as universidades tradicionais de elite (Liga da Hera) como Harvard, Yale, Princeton e Columbia. Segundo ele não são as mais adequadas para os latino-americanos. São instituições que proporcionam

---

(170) A equipe norte-americana foi composta pelos seguintes técnicos: J. Martin Klotsche, John D. Ryder, Henry W. Hoge e John M. Hunter.

(171) Hunter, J.M. Relatório da EAPES. ob. cit., p. 434.

um elevado nível de estudos. No entanto, ele prefere as instituições " Land Grant " (Minnesota, Wisconsin, Michigan, Illinois, Pennsylvania), que são universidades estaduais e bem mais entrosadas com o meio e voltadas para " as necessidades imediatas da sociedade nos seus vários aspectos "(172) . Surgiram em decorrência da Lei Morrill de 1865 para ensinar artes mecânicas e agrícolas a filhos de fazendeiros :

> *"Estas instituições não eram destinadas unicamente a serem instituições de ensino, mas também de pesquisa, particularmente dedicada à aplicação de conhecimentos básicos das ciências para uso prático pelas populações a quem as universidades, ao serem fundadas, eram destinadas a servir. Não é decorrente de razões acidentais o fato de que a agricultura nos EUA, se tornou a mais produtiva do mundo: a base de recursos naturais foi evidentemente importante, mas não a única. As instituições "land grant" que concentraram recursos na pesquisa agrícola e que desenvolveram o mecanismo para a transmissão de resultados destas pesquisa às fazendas e fazendeiros (uma outra forma de ensinar) são em grande parte responsáveis por esta revolução agrícola sem precedentes"* (173)

O texto transcrito no parágrafo anterior foi extraído de um trabalho de Hunter intitulado " O Valor da Diversidade Educacional ", onde ele advoga a importância da heterogeneidade em educação para fazer face ás várias situações. As instituições "land grant" foram organizadas para atender essa diversidade. Por isso Hunter critica a excessiva centrali

---

(172) Hunter, J. O valor da diversidade educacional. Relatório da EAPES. ob. cit., p. 610.

(173) Idem, ibidem, p. 609.

zação da educação brasileira :

> *"Há na educação superior brasileira forte tendência para que exista uma identidade entre todos os elementos do sistema, para a tentativa de fazer de cada instituição educacional a imagem das demais. Encontra-se esta tendência nos regulamentos federais e no reconhecimento das profissões, nos vários dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, nos poderes e atividades centralizados no Conselho Federal de Educação. Sugere-se neste trabalho que a heterogeneidade entre as instituições é de considerável valia - é uma característica que merece, por si só, ser buscada"* (174)

A heterogeneidade teria, segundo Hunter, efeitos positivos na qualidade e nos custos do ensino, pois, na medida em que as instituições se especializassem num ou noutro campo do saber científico e tecnológico, utilizando o critério da vocação regional, elas poderiam obter um nível mais elevado de aprofundamento de estudos. O contrário disso, muito freqüente no sistema universitário brasileiro é que, em nome da chamada universalidade de campo, oferece-se cursos de graduação em todas as áreas, em acordo ou não com as necessidades sociais e de mercado, gerando uma situação onde o que se ganha em número, perde-se em qualidade. Assim, parece-me oportuno ressaltar no artigo de Hunter o fato de as instituições " land grant " serem estaduais, descentralizadas, muito mais próximas, portanto, dos problemas de uma determinada região(175)

---

(174) Hunter, J. ob. cit., p. 605-606.

(175) Sobre o assunto ver a Conferência de G. Ewaid Schuh - Integrando a universidade na sociedade. CRUB, Plenária de Goiânia. A Escola de Engenharia de Porto Alegre e a Escola de Agronomia de Viçosa sofreram a influência dessas instituições(Land Grant).

Apesar de algumas idéias e sugestões inegavelmente válidas surgidas no âmbito da comissão mista, não havia clima político favorável ao prosseguimento dos trabalhos. Os expurgos e cassações ocorridos anteriormente estavam ainda muito vivos e o regime militar se fechava dia após dia.

Nesse tempo esteve também no Brasil o Prof. R.Atcon a convite do Ministério da Educação. Anteriormente ele já havia prestado sua colaboração na organização da CAPES, junto com Anísio Teixeira. Em seu regresso, em 1965, Atcon teve a oportunidade de examinar a situação de várias universidades , produzindo vários estudos. É oportuno dizer que ele fez isso em vários países da América Latina. As idéias defendidas por Atcon, com toda certeza não levavam à implantação de uma universidade crítica, produtora de conhecimentos em função de uma necessidade de transformação social. Não colocava a pesquisa entre as prioridades da universidade :

> *"Porém, numa reforma integral da universidade devem existir e, de fato, existem prioridades que não podem ser ignoradas, e entre as primeiras não se encontra a pesquisa; muito menos quando a pseudopromoção da ciência obedece a interesses e egoísmos pessoais deste ou daquele professor"* (176)

Para Atcon,

> *"Antes da reforma científica vem a reforma estrutural, a integração dos currículos, o aumento dos números em todos os sentidos, a melhoria da qualidade e uma real economia com os recur-*

---

(176) Atcon, R.P. Princípios da reforma integral da universidade brasileira. In Atcon e a universidade brasileira . José Serrano (org.) Rio, 1974, p. 28.

sos sempre limitados, dos que a nação dispõe para o seu ensino superior" (177)

Esta passagem dos escritos de Atcon permite inferir que na sua concepção a universidade deveria estar mais voltada para as atividades de ensino que de pesquisa, posição que desprezava a importância do fator científico e tecnológico na emancipação de um país. Em outras palavras, pretendia-se uma universidade eficiente na formação de recursos humanos reclamados por uma economia cada vez mais transnacional. E uma economia com essa característica não demanda pesquisa.

Segundo Celso Furtado, o processo de industrialização brasileira chegara no começo dos anos 60 a um ponto em que se impunha uma política mais abrangente e mais decidida. As fricções que se vinham manifestando dentro do sistema econômico freavam o processo de acumulação e geravam tensões no plano social, dificultando captar globalmente a realidade e imobilizando de forma crescente os centros de decisão(178). Após a renúncia de Jânio Quadros e ascensão ao poder de Goulart, o binômio populismo-nacionalismo atingiria o seu ponto mais alto, favorecendo a liberação de forças sociais historicamente reprimidas. As chamadas reformas de base - agrária, bancária, universitária ... estavam sendo debatidas em praça pública e penetrando com grande velocidade no meio operário urbano e entre os trabalhadores rurais.

O desafio a ser enfrentado pelo país, na correta ob

---

(177) Atcon, R.P. ob. cit., p. 29.

(178) Furtado, Celso. O Brasil pós-milagre. 2ª ed., Rio, Paz e Terra, 1981, p. 37.

servação de Furtado era como colocar o sistema produtivo a serviço do progresso social ? Como dinamizar a economia - abrir espaço à iniciativa privada e à cooperação das empresas transnacionais que controlam a tecnologia - sem permitir que a lógica dos interesses econômicos se sobreponha aos objetivos sociais do desenvolvimento ?(179).

Segundo esse economista e pensador social, fazia-se necessário reforçar a capacidade de autotransformação do sistema econômico, dotando o setor de bens de capital de maior autonomia tecnológica, ou seja, estar mais capacitado para dar solução aos próprios problemas. Isso exigiria um amplo apoio às atividades de pesquisa científica e tecnológica, realizado a fundo perdido, sem o que as empresas brasileiras não teriam condições de concorrer com as estrangeiras que dispunham de tecnologia. O segundo passo numa política de reforçamento da capacidade de autotransformação, seria explorar alguns espaços do mercado externo que a conjuntura internacional estava permitindo, sobretudo no setor de manufaturas, em vista da necessidade de diminuir a dependência da exportação de produtos primários(180).

Com a revolução de 64, essa perspectiva diminuiu. A orientação imprimida à economia deixava por conta das forças do mercado estabelecer as diretrizes básicas, o que favorecia a empresa multinacional e prejudicava o atendimento às necessidades sociais mais prementes. Os empréstimos do exterior cresceram. Porém, eles não foram usados no sentido de

---

(179) Furtado, Celso. O Brasil pós-milagre.ob.cit.p. 37

(180) Idem, ibidem, p. 38.

ampliar nossa capacidade de autotranformação, mediante o investimento em pesquisa pura ou aplicada. A produção manufatureira aumentou à custa de tecnologia importada, ampliando ainda mais a dívida externa, que se tornaria incontrolável, além de tornar o país mais dependente do exterior.

Na medida em que se deu primazia às forças do mercado, o setor social ficou em segundo plano; da mesma forma, os desequilíbrios regionais cresceram, pois o modelo adotado favoreceu a concentração de riquezas no Centro-Sul do país. O crescimento da riqueza, sobretudo no setor industrial, feito em termos de compra de pacotes tecnológicos, impediu que se elaborasse no âmbito das poucas instituições de pesquisas existentes, soluções tecnológicas possíveis e mais adequadas. Dessa forma, o sistema universitário foi usado não para ajudar o país a superar o seu impasse, mas para aliviar tensões sociais da classe média, mediante um notável aumento da oferta de vagas. Afinal, foi a classe média que deu apoio à revolução e se tornou necessário atendê-la numa de suas principais reivindicações que era o de resolver o problema dos excedentes.

De 1964 a 1968, várias providências foram tomadas com o objetivo de ajustar o sistema educacional à nova realidade política e econômica. No final de 1965, através da Lei 4881-A (06.12.65) foi estabelecida nova carreira do magistério superior, sem tocar no entanto num dos principais impasses que era o da inexistência de tempo integral nas universidades. Também é deste ano uma tentativa de estabelecer diretrizes para a pós-graduação (Parecer 977/65-CFE). Em 1966 é promulgado o Decreto-Lei nº 53 (18.11.66), complementado depois pelo Decreto-Lei 252 (28.02.67), fixando princípios

e normas para a organização e funcionamento das universidades federais. Simultaneamente cuidava-se de cercear e impedir o ímpeto contestador dos estudantes. A chamada Lei Suplicy (nº 4.464 de 09.11.64) acabou com a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Decreto-Lei 228 (28.02.67) aumentou o controle ideológico sobre a classe estudantil. Todavia, os diversos instrumentos de repressão postos em prática revelavam-se insuficientes para obstar todo o clima de insatisfação e protesto que se generalizava no meio universitário. E isso vinha sendo objeto de sérias preocupações por parte do governo revolucionário. A criação da Comissão especial para propor medidas relacionadas com os problemas estudantis (Decreto nº 62.024 de 29.12.67), presidida pelo Cel. Carlos de Meira Matos, refletia esse estado de perplexidade.

Os estudos e levantamentos dessa Comissão (relatório Meira Matos) indicaram vários pontos críticos que estariam no âmago da crise universitária. O relatório critica o excesso de poder do Conselho Federal de Educação, a inadequalidadc estrutural do Ministério da Educação que não vinha obedecendo às modernas técnicas de administração de empresas, o " conceito equívoco e injustificável " da liberdade de cátedra, a ausência de uma política de expansão de vagas, a " inexistência de uma liderança estudantil democrática ", a ausência de fiscalização sobre as verbas públicas e a baixa remuneração dos professores(181). O relatório conclui pela necessidade de uma ampla reforma da educação brasileira. No que interessa ao tema deste estudo, destacaremos dois equívocos

(181) Relatório Meira Matos. Revista Paz e Terra, nº 9 -10/69 p. 199-241.

do relatório Meira Matos. O primeiro é quando êle diz que caberia à nova universidade brasileira proporcionar a homogeneização de uma cultura comum, voltada para o futuro da tecnologia e da ciência[182], como se isso fosse possível e desejável num país que apresenta uma rica diversidade de ambientes culturais; o segundo, quando se afirma que o ensino superior não tem formado os profissionais capacitados à absorção da tecnologia que se desenvolve dia a dia[183], o que deixa patente a condição reflexa de importação de tecnologia pretendido pela revolução, em detrimento do potencial criativo existente em algumas universidades.

Como não poderia ter sido de outra forma, o relatório Meira Matos não foi bem recebido pelos setores mais representativos da intelectualidade brasileira. A paisagem geral da área de educação, mormente a de nível superior, vinha evidenciando um grau de crescente complexidade e de tensão política. Professores e alunos, em sua maioria, não aceitavam a orientação que estava sendo imprimida aos rumos da universidade. O movimento estudantil em prol de uma universidade mais brasileira cresceu de forma admirável, contando mesmo com o apoio de inúmeros segmentos da classe trabalhadora. O ano de 1968 foi uma espécie de síntese do movimento estudantil. Em diversas oportunidades eles sairam às ruas para protestar contra o regime e, nessa luta, alguns de seus líderes seriam tragicamente sacrificados.

No auge desses protestos e do clima de insatisfação

---

(182) Relatório Meira Matos. Revista Paz e Terra. Rio, Ed.Civil.Bras., nº 9, 10/69, p.227

(183) Idem, ibidem, p.237

popular, o Governo constituiu um grupo de trabalho para estudar a reforma universitária (Decreto nº 62.937 de 02.07.68) Esse grupo, integrado por 11 (onze) membros(184), presidido pelo Ministro da Educação teve o exíguo prazo de 30 dias para apresentar o anteprojeto da reforma. A exiguidade do prazo concedido revelava a pressa do governo e evidenciava, por que não dizer, um quase desespero.

O Grupo trabalhou em regime de tempo integral . e, dentro do prazo estabelecido, elaborou o anteprojeto da futura Lei 5540/68 e de vários assuntos correlatos que foram também convertidos em leis. A reforma de 1968 procurou incorporar antigas reivindicações dos segmentos docente e discente das universidades. De um lado, extinguiu a cátedra e implantou o regime departamental e, de outro, criou mecanismos que viabilizaram o aumento de vagas nas instituições públicas e privadas. Foi uma estratégia usada pelo governo para aliviar a pressão dos estudantes.

O Grupo de Trabalho da reforma enfrentou a difícil tarefa de conciliar os interesses do Estado com os de profes sores e alunos. Assim, procurou visualizar uma " universidade crítica e criadora ", bem como, procurou colocar o Estado como " fator de equilíbrio e direção " da reforma. A ação do Estado deveria ser " estimuladora e disciplinadora "(185) e

---

(184) Fizeram parte do Grupo de Trabalho: Tarso Dutra (Presidente). Antonio Moreira Couceiro, Fernando Bastos de Ávila, Fernando Ribeiro do Val, Haroldo Leon Perez, João Lyra Filho, João Paulo dos Reis Velloso, Newton Sucupira, Roque S.M. Barros e Valnir Chagas. Os estudantes declinaram do convite.

(185) Brasil. Governo Costa e Silva. Reforma universitária.Relatório do Grupo de Trabalho. 9/68, p. 21.

se justificava, seja porque a reforma universitária deveria se processar no entrechoque de uma tríplice dialética, cujos atores seriam o Estado, a comunidade, a própria universidade, seja ainda devido ao fato de ela visar o interesse coletivo e desta forma, afetar o poder público(186). Nas primeiras páginas do relatório do Grupo de Trabalho, nota-se um esforço muito grande para legitimar a presença e intervenção do Estado na reforma, tentando até mesmo conciliar a circunstância de um regime forte com a tradição liberal da universidade. Ao afirmar que " em sua condição de verdadeiro 'poder espiritual' a universidade só poderá exercer, com eficácia, essa 'magistratura do espírito', articulando-se, num sistema de influências recíprocas, com todos os outros poderes da cultura, incluindo também o Estado "(187) esse argumento fica mais claro.

Não há dúvida que a universidade em sua dialética diária deve incluir o Estado e, bem assim, toda a comunidade. O Estado, como a universidade, são instituições tributárias do interesse coletivo. Todavia, em 1968, a intensão clara e deliberada do Estado era a de impedir que de dentro das instituições universitárias prosperassem posições contrárias ao regime de 64. Apesar das inúmeras medidas coercitivas postas em prática, visando esse objetivo, jamais isso seria conseguido em sua plenitude pois divergir, indagar, contrapor - são características consolidadas do fazer universitário.

Se de um lado, a reforma de 68 procurou assegurar a autoridade do governo sobre a universidade, doutro, não se po

---

(186) Brasil. Governo Costa e Silva. Reforma universitária . Relatório do Grupo de Trabalho. 9/68, p. 20-21.

(187) Idem, ibidem, p. 20.

de negar, ela também possui os seus méritos. O Grupo reconheceu por exemplo que a reforma perderia sentido se fosse dissociada do processo global das reformas sociais. Mais do que isso. Ela deveria ser agente dessas reformas(188). Procurou-se um equilíbrio entre a dimensão técnico-pedagógica e a política :

> *"Se a universidade é fator decisivo de desenvolvimento, como todos cremos, não teria sentido esperar que se consumassem as reformas sociais para então pensar em sua reforma. Esta tem de ser considerada não apenas em seus aspectos políticos, mas, também, em seus problemas estruturais, funcionais e técnico-pedagógicos. Isto não implica certamente, uma reforma universitária em termos de pura eficiência instrumental"* (189)

Uma passagem promissora e contraditória da reforma de 68 refere-se ao papel da universidade na produção de conhecimentos tecnológicos para a indústria nacional. O relatório do Grupo faz uma crítica ao despreparo da universidade em acompanhar o progresso da ciência moderna, o que estaria prejudicando o desenvolvimento do Know-how nacional. Com a intenção de sanar essa falha, o Grupo propôs uma série de medidas concretas, em termos de incentivos fiscais, com o fim de estimular a indústria a transferir para a própria universidade a criação do know-how, através da pesquisa tecnológica(190) Em que pese o acerto dessa proposição, ela se chocava com o modelo de desenvolvimento econômico adotado pela revolução,

---

(188) Brasil. Governo Costa e Silva. Reforma Universitária. ob. cit., p. 22.

(189) Idem, ibidem, p. 22.

(190) Idem, ibidem, p. 25.

que, como vimos páginas atrás, dava primazia a importação de pacotes tecnológicos e não à geração de tecnologias próprias que seria o espaço das universidades.

Uma das grandes concessões feitas em 1968 foi em relação à expansão da educação superior. O aumento das vagas, para resolver o problema dos excedentes, representava uma aspiração muito forte no seio da classe média brasileira. Partindo do fato da discrepância existente entre a oferta de oportunidades de nível médio e o universitário, o Grupo propôs " o aumento progressivo de vagas "(191), mediante uma estratégia de crescimento equilibrado através de " uma ação conjugada e livremente consentida dos governos federal, estaduais e municipais "(192). A União deveria dispensar " tanta atenção ao ensino primário e médio quanto ao superior "(193). Se os recursos para a educação no plano federal já eram bastante limitados, mais ainda o eram no que se refere aos estados e municípios. Desta forma, caberia à iniciativa privada promover uma vertiginosa expansão do ensino superior, resolvendo o problema social da oferta de vagas e criando outros cuja complexidade aos poucos foi se evidenciando. Alguns Estados participaram também dessa política, criando, quase sempre sem condições escolas superiores para atender interesses políticos, como aconteceu em Minas, no tempo de Magalhães Pinto.

Após 68, evolução da oferta de vagas no ensino supe

---

(191) Brasil - Governo Costa e Silva. Relatório do Grupo de Trabalho. ob. cit., p. 33.

(192) Idem, ibidem, p. 54.

(193) Idem, ibidem, p. 54.

rior conhecerá um ritmo de crescimento sem precedente. De 278.295 alunos matriculados em 1968 passará para 1.233.000 em 1978, cabendo ao ensino particular a maior parcela, pois nesse tipo de estabelecimento a matrícula que era de 126.600 alunos em 1968, passou para 780.200 em 1978. Em termos percentuais, se em 1968 as instituições públicas detinham 54,5% da matrícula global, em 1978, este índice cairá para 36,7%. Não apenas isso. Esse crescimento ocorrerá sobretudo em instituições isoladas, ao contrário do que fora prescrito pela Lei 5540/68 que queria essa expansão ocorresse preferencialmente, em universidades e federações de escolas e, excepcionalmente em instituições isoladas. Em 1968, 153.339 alunos estudavam em universidades e 124.956 em estabelecimentos isolados; em 1978, configura-se uma inversão, ou seja, 590.000 em universidades e 643.000 em escolas isoladas(194).

Também nas universidades federais registrou-se um crescimento bem acima das possibilidades. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação foi criado sobretudo para atender essa expansão. A reforma recomendou a deflagração imediata da " operação-produtividade " destinada a promover a racionalização e melhor utilização da capacidade instalada de forma a atender a expansão de vagas. Todavia, os recursos liberados pelo Ministério da Educação para essa política seriam sempre insuficientes, fazendo crescer ainda mais a histórica defasagem entre um mínimo de condições requeridas para o ensino e a pesquisa e a demanda de atendimento em franca expansão.

---

(194) Brasil. MEC. O ensino superior no Brasil 1974-78. Secretaria da Educação Superior, Brasília, 1979, p. 19-68.

Dentro da estratégia de aumento de vagas a um custo mínimo podem e devem ser vistas as chamadas carreiras de curta duração criadas pela reforma de 68. Segundo o Relatório,

> *"A criação de carreiras curtas, principalmente para as áreas da indústria e saúde, permitirá substancial economia de tempo e recursos na preparação de profissionais de nível superior. As medidas no sentido de definição dessas carreiras serão complementadas com providências no tocante à regulamentação de profissões, para evitar obstáculo ao seu exercício profissional"* (195)

No começo da década de 70 essas carreiras seriam objeto de um programa específico do Ministério da Educação, dando origem aos cursos de tecnólogos com o objetivo, entre outros, de atender o mercado de trabalho regional. Inúmeros desses cursos seriam criados nas diversas regiões brasileiras sem que o problema do conflito com outros profissionais fosse resolvido, situação que permanece até hoje.

Para contrabalançar os efeitos da política da expansão surgida após 68, a reforma propôs a criação dos Centros Regionais de Pós-Graduação (Decreto nº 63.343/68) como forma de garantir o crescimento " sem rebaixamento dos níveis de qualidade "(196). Essa proposta era também justificada no sentido de favorecer a expansão da indústria nacional mediante a formação de profissionais criadores, capazes de inventar novas técnicas e processos de produção(197). Esses Centros

---

(195) Brasil. Governo Costa e Silva. Reforma Universitária. ob. cit., p. 58.

(196) Idem, ibidem, p. 45.

(197) Idem, ibidem, p. 46.

deveriam permitir um atendimento satisfatório de capacitação docente nas diversas regiões do país, sobretudo pela via do mestrado e do doutorado. Da programação tomariam parte a CAPES, o FUNTEC (Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico) e o CNPq. Este teria de ampliar sua atuação de modo a compreender as ciências humanas, a educação e outros domínios do conhecimento(198). Os Centros não chegaram a ser implantados. Inúmeras dificuldades operacionais indicaram que a pós-graduação deveria ser implantada a nível da própria instituição. Essa tentativa no entanto, teve o mérito de preparar o advento do I PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação, em 1974, que seria o primeiro grande instrumento de capacitação docente no país.

Em termos de regionalização, não se verifica na reforma de 68 uma preocupação sistematizada. Esse problema passaria a ter maior destaque na medida em que o governo começou a estimular a extensão universitária, sobretudo através do Projeto Rondon que começou suas atividades em 1966 no âmbito do Ministério do Interior. Seu objetivo inicial era levar o estudante universitário a conhecer a realidade brasileira mediante o deslocamento de grupos de alunos para as mais distantes regiões do país. Com o apoio logístico das Forças Armadas o Projeto foi crescendo e ganhando corpo até transformar-se em órgão autônomo da administração direta em 1970 e, posteriormente em fundação (1975). Um relatório institucional informa que até 1984, nada menos que 1.500.000 estudantes participaram de suas programações. A partir das experiências

---

(198) Brasil. Governo Costa e Silva. Reforma Universitária. 1968-1969. ob. cit., p. 26.

iniciais o Projeto partiu para uma política de instalação de campos avançados, sob a responsabilidade de uma universidade. Em 1982, o Projeto Rondon possuia 22 campos, em diversas regiões do país(199).

Esses campos são administrados e conduzidos não pelas universidades mais próximas, mas por universidades distantes, o que tem dificultado de forma significativa a sua operação. Além disso, o fato dele estar vinculado ao Ministério do Interior, cria uma série de dificuldades pois a maior parte das universidades envolvidas nos campos avançados pertencem ao âmbito de supervisão do Ministério da Educação. Essa situação sempre gerou problemas para o Ministério da Educação pois este tinha de admitir em sua área de atuação a presença de um programa (Projeto Rondon) de grande magnitude, sem o menor poder de interferir em seu planejamento e ação. Em certo sentido, o surgimento e dinamização da CINCRUTAC (Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária) em outubro de 1969, foi uma tentativa do Ministério da Educação para estimular a extensão universitária e contrabalançar os efeitos do Rondon, no âmbito de uma luta burocrática pelo poder.

Se por um lado, conforme afirma Fagundes, a extensão universitária, tal como vem sendo praticada, " tem contribuído para dissimular o caráter elitista da universidade e para

---

(199) Em 1982, o Projeto Rondon possuia os seguintes campos avançados: Altamira, Alto Solimões, Amapá, Barreiras, Cáceres, Cruzeiro do Sul, Humaitá , Imperatriz, Irecê, Itaituba, Limoeiro do Norte, Marabá, Médio Araguaia, Parintins, Parnaíba, Picos, Rondônia, Roraima, Santarém, Tefé, Vale do Jequitinhonha e Xapuri.

tergiversar as condições objetivas dos grupos, cujos problemas ela acredita equacionar e solucionar "(200), por outro, foi a partir do momento em que se começou a incentivar projetos de extensão, seja através do Projeto Rondon, seja pelas vias dos crutacs do Ministério da Educação, é que a universidade começou a repensar-se como instituição social. O conhecimento "in loco" de diversas realidades brasileiras estimulou a reflexão em torno do papel da universidade na região.

Uma crítica que se faz, via de regra, aos projetos de extensão, é que eles se concentraram muito na parte assistencial, deixando de lado a pesquisa. Os campos avançados do Projeto Rondon ainda não se prestaram ao papel de laboratórios universitários para o conhecimento científico da realidade regional. O fato de não estarem no âmbito de supervisão do Ministério da Educação pode estar prejudicando esta possibilidade, pois os campos avançados não entram no orçamento ordinário da educação superior.

Na implantação da reforma de 68, um dado que não pode deixar de ser comentado refere-se à participação do Conselhor de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), entidade criada em 1966 com o objetivo de estudar e apresentar soluções para os problemas das universidades brasileiras. Seu primeiro secretário executivo foi o norte-americano Rudolph Atcon, que ajudou a implantá-lo. Pouco tempo após sua criação recebeu em 1968, delegação de competência do Ministério da Educação para coordenar a implementação do Acordo MEC-USAID

---

(200) Fagundes, José. Universidade e compromisso social. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1985, p. 151.

Apesar da Lei 5540/68 ter um lado positivo, conforme já fizemos ver, a orientação do Conselho de Reitores será essencialmente tecnicista, preocupado sobretudo com os problemas administrativos, em detrimento do debate sobre os fins da universidade numa sociedade subdesenvolvida. Prova disso são os inúmeros seminários promovidos pelo CRUB nesses anos iniciais da reforma, boa parte dos quais procurando discutir gerência universitária, regime de créditos, sistema de informações etc relegando a segundo plano questões substanciais da universidade brasileira. Foi a partir dessas discussões que inúmeras universidades começaram a criar assessorias de planejamento, diretamente ligadas ao Reitor, dando origem a mais um entrave burocrático para separar ainda mais o reitor das atividades fins da instituição.

Os debates promovidos pelo Conselho de Reitores com o apoio do Ministério da Educação, em sua primeira fase, nada acrescentaram ao processo de evolução da idéia de regionalização. Ao contrário, pode-se falar num retrocesso, porquanto houve um período em que o regime de créditos e a matrícula por disciplina pareciam constituir assuntos da maior relevância para a reforma universitária de 68. De 1967 a 1974, o CRUB, em convênio com universidades americanas, sobretudo a de Houston, promoveu inúmeros cursos e estágios de curta duração destinados a técnicos das universidades brasileiras (federais principalmente) versando de modo geral sobre registro e controle acadêmico, orçamento, planejamento e administração acadêmica etc. Conforme levantamento feito por Azevedo(201),

---

(201) Azevedo, João. Pensamento e Ação do CRUB. Maceió, UFAL, 1981, p. 263 e segs.

nesse período foram enviados aos Estados Unidos 456 servidores de diversas universidades para serem treinados o que demonstra que na implantação da reforma universitária deu-se importância à forma e não ao conteúdo. Mais uma vez a cooperação estrangeira haveria de ser usada, não no que ela tem de melhor, porém para encobrir a parte mais essencial do problema que era a responsabilidade da universidade na luta contra o subdesenvolvimento brasileiro.

Conforme já apontamos antes, a expansão desordenada do sistema de ensino superior foi uma das principais características pós-68. Essa expansão chegaria a um ponto crítico que o governo se viu obrigado a tomar algumas medidas. Entre estas é oportuno mencionar a criação dos distritos geo-educacionais, em 1974. Foi uma tentativa por parte do Ministério da Educação de estabelecer alguns critérios para o cumprimento do dispositivo legal objeto do artigo 2º do Decreto 464/69 ou seja, a expansão deveria obedecer aos reclamos das necessidades regionais. O crescimento do sistema que vinha sendo conduzido pelo Conselho Federal de Educação de forma aleatória e sem obedecer a nenhum tipo de planejamento precisava ser disciplinado. Afinal, em 1974, o antigo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação havia registrado conforme anota Tramontin, 76.498 vagas ociosas(202). A questão dos excedentes que deu origem a tantos problemas no final da década de 60 tinha sido resolvida mediante o afrouxamento das regras. A grande quantidade de vagas ociosas reve

---

(202) Tramontin, R. Regionalização e planejamento do ensino superior. Dissertação de mestrado. UFRS. Brasília, IPEA 1975, p. 10.

lava o máximo de perversão do sistema.

Tramontin ao elaborar seu estudo em 1975 sobre regionalização reconhecia que a fixação dos distritos geo-educacionais pelo MEC, em agosto de 1974 permanecia como uma " mera divisão do território nacional em quarenta e uma regiões "(203). Não havia um modelo para operacionalizar esses distritos. Argumentava que " para elaborar tal instrumentalidade importa pesquisar e estudar as teorias e métodos de regionalização, objetivando encontrar bases teóricas e práticas para integração do sistema universitário no meio ambiente regional "(204). Dessa forma, o seu trabalho foi um esforço no sentido de encontrar uma estratégia para análise, planejamento e controle do desempenho do sistema universitário a níveis micro e macro-regional(205).

O Ministério da Educação tentou operacionalizar alguns desses distritos, estimulando o debate e a reunião entre as instituições de um ou outro distrito. O projeto no entanto não recebeu nas administrações subsequentes a mesma ênfase que recebera em seu início. Não houve a devida articulação com o Conselho Federal de Educação. Este Colegiado, em seus pronunciamentos periódicos sobre a criação de novos cursos, acabava quase sempre cedendo a pressões políticas, inclusive as que eram feitas através do Ministério da Educação.

Acredito que a principal crítica que pode ser feita a esse projeto foi o exagerado acento com a preocupação espa

---

(203) Tramontin, R. ob. cit., p. 12.

(204) Idem, ibidem, p. 12.

(205) Idem, ibidem, p. 13.

cial e o atendimento ao mercado de trabalho. Não se pensou, por exemplo, que o papel da universidade não é apenas o de formar recursos humanos para o mercado, bem como o de pesquisar inúmeras dimensões da realidade regional, seus recursos, sua potencialidade e suas possibilidades sociais e econômicas. O objetivo central do projeto era o de orientar por critérios regionais a criação de novos cursos. Todavia, a função de uma instituição universitária transcende em muito esse aspecto imediatista. Além disso, o atendimento ao mercado de trabalho regional estava em parte prejudicado a priori, pois a existência de um leque de cursos com currículo e duração previamente fixados pelo Conselho Federal de Educação sempre representou um obstáculo nessa direção, não obstante a possibilidade dada pelo Artigo 104 da Lei nº 4024/61 que permitia a organização de currículos experimentais. Mesmo a abertura legal (Lei 5540/68) para a criação de cursos de curta duração de acordo com as necessidades regionais, uma experiência em fase inicial, já encontrava as primeiras reações no sistema corporativista de regulamentação profissional. Em que pese isso, não se pode negar que os distritos geo-educacionais deram uma contribuição para o avanço da idéia de regionalização.

A idéia de regionalização, malgrado os obstáculos, em sua grande parte devidos à insensibilidade das políticas oficiais, continuava sua trajetória, ora de avanços, ora de recuos. Mais avanços que recuos na medida em que as tarefas sociais da instituição universitária, iam se tornando mais explícitas. Antes mesmo da reforma de 1968, algumas universidades, como a do Ceará e Brasília, já haviam iniciado um trabalho dentro dessa perspectiva, principalmente a primeira, pela possibilidade que teve de concretizar alguns projetos. Nessa

luta, haveria de ter um papel importante o Conselho de Reitores que, depois de um início pouco auspicioso de intermediação da ideologia da USAID na universidade brasileira, começou a partir de meados da década de 1970, a debater o problema da regionalização da universidade. Promoveu vários encontros regionais sobre política científica e tecnológica. Nas conclusões desses eventos o tema da regionalização desponta com muita ênfase. No do Nordeste (1977), foi sugerido que as teses universitárias, sempre que possível, estivessem relacionadas com os problemas regionais, devendo ser feitas gestões junto aos órgãos financiadores visando esse objetivo(206). Num outro simpósio feito na região Sul, as conclusões são ainda mais enfáticas :

> *"A Universidade deve ser inspirada e criadora de fecundas linhas de pesquisas, precavendo-se do risco de tornar-se apenas uma agência prestadora de serviços. Os cursos de Pós-graduação devem estar embasados em ativas linhas de pesquisa, desenvolvidas, como um processo regular da vida universitária e fundadas na integração do ensino, pesquisa e extensão, sempre em consonância com as particularidades regionais e com as disponibilidades materiais e humanas"* (207)
> (grifos nossos).

Nessa precaução contra a prestação de serviços, ficou implícita uma crítica às formas de extensão universitária que vinham sendo praticadas. A prestação de serviços feita sem conhecimento das necessidades do usuário pode redundar nu

---

(206) Ct. Azevedo, João. Pensamento e Ação do CRUB. ob. cit., p. 47 e segs.

(207) Idem, ibidem, p. 55.

ma falácia, ampliando a distância entre o ato acadêmico e as necessidades da população.

No Encontro da Região Centro-Oeste(1978), ao lado de várias considerações implícitas ao tema, foi sugerido o

> *"estabelecimento de um Plano Institucional de Capacitação à Pesquisa, à semelhança do PICD, de caráter regional, no qual estariam previstas a captação de recursos, formação de pesquisadores, criação de infraestrutura de apoio e seleção de projetos de pesquisa"(208).*

Sem explicitar, essa proposição deixa implícita uma crítica à política de apoio para a ciência e a tecnologia no Brasil. Os recursos para a pesquisa são, via de regra, alocados por programa e não para uma região. Na prática, esses recursos acabam sendo canalizados para as regiões de maior poder econômico e maior concentração de massa crítica, pela capacidade que possuem em gerar demandas. Esse tipo de política age em detrimento do incentivo à pesquisa nas regiões mais carentes, cuja demanda é baixa. O livre mercado em ciência e tecnologia é questionável, sobretudo quando está em jogo a sorte das camadas mais pobres da sociedade.

Ao esforço do Conselho de Reitores, somava-se nesses anos uma postura mais clara do Ministério da Educação e Cultura. Em suas diretrizes de política para a educação, a orientação procurava nortear-se por principios de cunho mais social:

> *"Sem perder de vista a preocupação pelo 'universal', que constitui a tradição da universidade,*

---

(208) Cf. Azevedo, João. Pensamento e ação CRUB. ob. cit. p. 60-61

> *e atende, de um modo geral, à preocupação pelo especificamente humano em seus objetivos, deve ela (enquanto instrumento de análise crítica do meio e formadora de mão de obra qualificada reclamada pelo desenvolvimento) voltar-se para os programas de ensino, pesquisa e extensão mais ajustados a esse meio. Tal preocupação permitirá, por exemplo, selecionar os cursos em função das necessidades sociais da região, adaptar os currículos respectivos, montar programas de pesquisa sobre a realidade circundante, atuar sobre esta em função de objetivos sociais pré-determinados, e iniciativas análogas"* (209).

Essa linha de raciocínio já estava contida na política universitária, da Universidade Federal do Ceará, estabelecida no final da década de 1950.

O interessante a observar num texto como esse é sempre a preocupação em procurar justificar uma postura regional de modo a não conflitar com os valores universais que a universidade deve cultivar. Nunca será demais lembrar o equívoco desse dilema porquanto o regional será também universal na medida em que os fins da universidade são essencialmente humanos.

A política do MEC para o período de 1974/79 refere-se também à interiorização, identificando-a contudo com os programas de extensão dos Crutacs, Projeto Rondon etc., ou seja, como prestação de serviços. Não há nenhuma menção à interiorização das ações de pesquisa e às distorções da distribuição espacial das universidades brasileiras (210).

---

(209) Brasil.Ministério da Educação. Política Nacional Integrada de educação. Brasília, 1975, p.26.

(210) Idem, ibidem, p. 36.

Da mesma forma, o II PBDCT (II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) aprovado em 1976, procurou dar ênfase às ações de ciência e tecnologia a nível regional. Um dos capítulos desse Plano é dedicado ao assunto onde se afirma que

> *"A política governamental de ciência e tecnologia aplicada ao desenvolvimento regional e social segue a orientação apresentada no II PND, de incentivar melhor distribuição de renda e de atenuar os desequilíbrios regionais, com a implantação de adequada infraestrutura de pesquisa na área, e a formação e capacitação de pessoal técnico e científico"* (211)

> *"A ciência e a tecnologia deverão contribuir para que o processo de desenvolvimento do Nordeste e de ocupação produtiva da Amazônia e do Centro-Oeste evolua com a preocupação de se evitar a devastação dos recursos naturais. Assim, os núcleos de pesquisa deverão produzir conhecimentos básicos das mais diversas características das regiões envolvidas, procurando aplicá-los na solução de problemas específicos. Essas atividades de pesquisa serão realizadas articuladamente com os respectivos programas de desenvolvimento regionais: Polonoroeste, Palamazônia e Polocentro"* (212)

A política do II PBDCT teve o mérito em definir uma política de ciência e tecnologia em articulação com os programas de desenvolvimento regionais. Contudo, na alocação dos recursos financeiros, essa prioridade ao regional ficaria em segundo plano; do total de recursos previstos para o triênio

---

(211) Brasil. II Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Brasília, Seplan, 1976, p. 111.

(212) Idem, ibidem, p. 111.

1975/77, não mais do que 8% foram destinados ao desenvolvimento regional(213). Ainda assim, o Plano tinha como meta preparar só para a região amazônica, nada menos que 500 pesquisadores no prazo de 5 (cinco) anos(214), além de incluir a construção de uma cidade científica em plena selva (Projeto Aripuanã). Entre o discurso oficial e a prática a defasagem era enorme. Todavia, o fato de o II PBDCT incluir o desenvolvimento regional representava um avanço tanto em relação à idéia de regionalização quanto ao I PBDCT, que apenas tangenciou o problema(215).

Apesar do descompasso entre o discurso do governo e as medidas efetivamente postas em prática, algumas universidades procuravam de uma ou outra maneira fortalecer o seu compromisso regional, muitas vezes até sem condições. Alguns fatos colaboraram para isso. O período que vai de 1974 a 1980 foi muito fértil para as universidades, sobretudo as federais. Nesses anos, duas medidas adotadas pelo Ministério da Educação, através do seu Departamento de Assuntos Universitários, merecem destaque. A primeira já mencionada foi o I Plano Nacional de Pós-graduação que possibilitou o treinamento a nível de aperfeiçoamento, mestrado e doutorado de inúmeros professores, pertencentes não somente às instituições tradicionais, bem como às novas e mais distantes; a segunda, foi a aprovação da carreira do magistério das universidades federais,

---

(213) Velloso, João Paulo dos Reis. Solenidade de lançamento do II PBDCT. In II PBDCT: Presidência da República, 1976

(214) Idem, ibidem.

(215) Vide Brasil. I PBDCT. Presidência da República, 1973, p. 73-74.

após o que, o regime de tempo integral que era uma exceção, passou a ter uma vigência normal. A isso soma-se o empréstimo do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a construção dos campos universitários e montagem de infraestrutura técnico-científica.

Quase todas as universidades federais foram beneficiadas por esse empréstimo, possibilitando a construção de cidades universitárias. Algumas críticas pesam sobre esse projeto no sentido de que a enorme quantia de recursos financeiros que foram e vem sendo gastos teria tido maior repercussão social se fossem aplicados, não em prédios, mas em recursos humanos de alto nível e nas condições mínimas requeridas para o trabalho universitário. Sob esse ângulo registra-se que os investimentos feitos na construção das novas cidades universitárias foram consideravelmente superiores aos que foram investidos em recursos humanos e infraestrutura técnico-científica. O resultado desse descompasso, hoje, é a existência de uma boa infraestrutura física nas universidades federais, sem o correspondente em massa crítica e, por conseguinte, em programas relevantes de ensino e pesquisa.

Uma outra crítica que se pode fazer aos novos campos universitários foi a excessiva centralização das atividades universitárias num único lugar em detrimento da interiorização de algumas unidades que poderiam ter um peso mais significativo se estivessem localizadas mais próximas dos problemas sociais e regionais. A concentração de todas as atividades numa cidade universitária localizada via de regra na capital, em lugar aprazível e distante, parece estar contribuindo para um maior distanciamento entre a universidade e a sua região. A necessidade de se integrar as diversas áreas de co-

nhecimento ou a não duplicação de meios para fins idênticos são razões válidas que não devem ser exclusivas, e nem se sobreporem a fatores de relevância sócio-econômica. A escola de agronomia da Universidade de São Paulo (Luiz de Queiroz) está localizada fora da sede, no interior (Piracicaba) e mantém um alto padrão de estudos e pesquisas. Aliás, é uma das poucas universidades, cuja escola agronômica está situada no interior.

Os novos mecanismos existentes permitiram a algumas universidades melhorar sua infraestrutura científica e pedagógica e ter uma atuação mais dinâmica em sua região. Várias instituições formaram grupos de pesquisa e deram início a projetos de interesse regional. A instauração desse processo vem sendo feito com muitas dificuldades, destacando-se entre elas o problema da defasagem entre o perfil da massa crítica existente (oferta de competência) e as necessidades sócio-econômicas de pesquisa. Não há por exemplo, centros especializados na preparação de pesquisadores para a região do semi-árido ou para a floresta amazônica, embora sobre esta última o INPA (Instituto Nacional de Pesquisa da Amazônia) tenha feitos alguns progressos. Além disso, as formas de financiamento à pesquisa procuram privilegiar os centros de pesquisa já formados em detrimentos de grupos emergentes. Some-se a inexistência de mecanismos formais de apoio a pesquisa nos órgãos de desenvolvimento regional como SUDENE, SUDAM, SUDECO. Estes, quando existem, tem características sazonais e visam fins imediatistas (pesquisas encomendadas).

Além da formação de grupos de pesquisas, algumas universidades principalmente na década de 70, procuraram criar campos fora da sede, inicialmente para oferecer cursos de li

cenciatura, depois diversificando a oferta e até mesmo interiorizando ações de pesquisa, como o caso da Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, que possui centros universitários nas cidades de Campina Grande, Patos, Areia, Souza, Bananeiras e Cajazeiras, sendo que alguns deles desenvolvem pesquisas de caráter regional. A criação desses campos fora da sede no sentido de interiorizar o ensino de graduação e a pesquisa representam um dado novo no processo de instauração da universidade brasileira. É uma tentativa de inverter o fluxo tradicional, ou seja, a universidade ao invés de esperar que os problemas chegem aos seus departamentos, ela vai ao encontro dos problemas para estudá-los e encontrar alternativas de solução.

Várias universidades vem assumindo essa nova postura, inclusive instituições particulares como a universidade de Ijuí que mesmo sem as condições existentes nas públicas, tem procurado fazer progressos em termos de regionalização e relevância comunitária; tem procurado " descobrir e desenvolver a sua vocação regional " como pretendia o III Plano Setorial de Educação feito na conturbada gestão de Eduardo Portella(216). Vejamos como tem sido a experiência dessas duas instituições.

A Regionalização da Universidade Federal da Paraíba

Essa universidade, fundada em 1955, pelo Estado da Paraíba, ao tempo em que era governador, o escritor de " A Ba

---

(216) Brasil. Ministério da Educação. III Plano setorial de educação e cultura 1980/85, Brasília, DDD/MEC,1980,p.21.

gaceira", José Américo de Almeida, haveria de sediar, em meados da década de 1970, uma promissora e arrojada experiência de regionalização e interiorização, já antevista por seu fundador, em sua instalação: A Universidade da Paraíba, " não será um museu de teorias caducas, senão a ressonância de nossas realidades mais ativas"(217). José Américo queria uma universidade voltada para a realidade, onde o estudante não tivesse " a cabeça fatigada por uma matéria obstrusa, recheiada por uma substância que se esteriliza e cria o vácuo "(218). Reconhecia, como os pioneiros fundadores da Universidade de São Paulo, que a Paraíba não dispunha de pessoal qualificado para fazer uma universidade, tornando-se necessário buscar

> *"(...) elementos de fora, do país e do estrangeiro, portadores de métodos mais atuais, até que se complete a nossa equipe, em todas as especialidades. Sem esse concurso que os povos mais evoluídos costumam atrair, só chegaríamos à perfeição se pudéssemos fazer milagres"(219).*

Essa intenção não ficou só no discurso. Apesar de ser, a esse tempo, uma instituição estadual, pois só em dezembro de 1960 seria federalizada(Lei nº 3835 - 13.12.60) , enfrentando assim os problemas de ser a Paraíba um Estado pobre, conseguiu a Universidade de José Américo, trazer professores de outras partes do país e do estrangeiro. Como diz J. Ramos,

> *"havia a convicção da essencialidade do investi*

---

(217) Almeida, José Américo de. Discursos do seu tempo. 2ªed. J.Pessoa, UFPB, 1965, p. 32

(218) Idem, ibidem, p. 31

(219) Idem, ibidem, p. 32

mento na importação de professores visitantes, não pelo vezo provinciano de valorizar indistintamente o que vem de fora, mas pelo potencial de renovação e de reprodutividade cultural e científica, que a maturidade e a experiência daqueles mestres podiam assegurar"(220).

Segundo Ramos, tanto as ciências biomédicas, quanto as humanas tiveram valiosa contribuição de visitantes europeus e do próprio país, o que teria tornado tais áreas bastantes respeitadas(221), fato que, mais uma vez indica que a iniciativa estadual na organização de universidades, quando operada .. com seriedade, possui, sob muitos aspectos, inegável vantagem em comparação com a federal, seja pela oportunidade de maior envolvimento nos problemas do Estado, seja pela flexibilidade de gestão existente, já que o trânsito burocrático se torna bem menor. Sob os auspicios do DASP, dificilmente teria sido possível atrair professores do exterior.

José Américo, político e escritor de relevo, ao criar a Universidade da Paraíba, tinha consciência do papel que ela poderia vir a exercer no desenvolvimento sócio-cultural e econômico da Paraíba. Muito antes de fundá-la, já dera provas de sua preocupação com uma educação superior descentralizada, de que são exemplos a Escola de Agronomia de Areia(1936) e a Escola Politécnica de Campina Grande(1952), ambas por êle fundadas e situadas no interior, mostrando assim seu pioneirismo em termos de interiorização do ensino superior. Dessa forma, quando a universidade foi instituída, em 1955, já passou a contar com uma unidade no interior(Campina Grande). Posteriormente seria incorporada a Escola de Agronomia, localizada na cidade de Areia, bem como,o Colégio Agrícola de Bananeiras

(220) Ramos, José F. Análise crítica da evolução da universidade Federal da Paraíba(texto inédito).Brasilia, Mec/Sesu, 1980, p.4

(221) Idem,ibidem

(criado na década de 1920), configurando-se desta forma, uma universidade " multi-campi ".

No final dos anos 60, quando veio a reforma universitária de 1968, estavam lançados os pressupostos essenciais da idéia de uma universidade " multi-campi " e de uma universidade voltada para o seu meio:

> *"A Universidade estava indo ao encontro dos seus objetivos, voltada para a região, colaborando no seu desenvolvimento e visando à formação e aperfeiçoamento de profissionais de nível superior"* (222)

Com essa postura, procurava a universidade encontrar o seu modo de ser, em cima da matéria prima regional, de forma a transformar-se em fator de desenvolvimento cultural e econômico. A propósito, Ramos nos informa que, por época de sua fundação, registrou-se uma interessante polêmica entre intelectuais pernambucanos e paraibanos. Criticavam os primeiros a criação de uma universidade numa província sem vivência cultural sedimentada, enquanto jornalistas e escritores da Paraíba sustentavam a tese de que caberia à universidade a tarefa de trabalhar e promover a base cultural reclamada(223). Aliás, mencione-se que polêmica idêntica surgiu, também nesse tempo, quando da criação da Universidade do Ceará. Seu efeito parece ter sido favorável na medida em que aumentou o compromisso de dirigentes e professores para com a idéia de uma

---

(222) Montenegro, Agrimar S.C. Experiência multi-campi da UFPB. João Pessoa, UFPB, 1982, p. 5.

(223) Ramos, José F. Análise crítica da evolução da UFPB. ob. cit., p. 3.

instituição, que não " cria o vácuo " para repetir a expressão-alerta de José Américo.

Em que pesem hiatos de menor densidade e dinamismo, a Universidade da Paraíba sempre percorreu, desde a sua fundação, uma trajetória em busca do propósito inicial que a inspirou. Em 1963, por exemplo, provavelmente, sob a influência do que vinha ocorrendo com a Universidade de Brasília, realizou um seminário para debater a reforma universitária, discutindo questões estruturais, como as referentes à departamentalização, vestibular etc. Em 1965, criou a Comissão Central de Pesquisas e, logo após, vieram as chamadas " unidades de aplicação ", como o Instituto Tecnológico, em Campina Grande e o Laboratório de Tecnologia Farmacêutica, em João Pessoa(224). Assim, quando foi aprovada a reforma universitária, em 1968, a universidade já dispunha de um acervo de idéias que lhe possibilitou implantá-la rapidamente, antecipando-se mesmo à iniciativa de suas congêneres.

Na década de 1970, a universidade dá início aos seus primeiros programas de pós-graduação, criando na Escola Politécnica, em Campina Grande, os mestrados em Engenharia Elétrica (1970), Engenharia Civil (1971) e Engenharia de Sistemas (1973), e, em João Pessoa, os de Física Teórica (1973), Letras, Administração, Psicologia, Engenharia de Produção e Engenharia Térmica (1975). Quanto aos cursos de graduação, a universidade possuia em 1975, em seus campos de João Pessoa, Campina Grande, Areia e Bananeiras, um total de

---

(224) O Laboratório de Tecnologia Farmacêutica foi fundado por Delby Fernandes de Medeiros, em 13.12.1968.

37 cursos que ofertavam 2.405 vagas(225).

A partir de 1976, a universidade conhecerá um período de transformações sem precedentes na história universitária do país, feita sob o norte de uma política de regionalizar e interiorizar a instituição, fazendo-a presente em todo o Estado da Paraíba. A magnitude da mudança foi de tal ordem que, a avaliação feita pela Fundação João Pinheiro, em 1985, chega a falar em duas histórias da universidade. Uma, a oficial, que a divide em três etapas, sendo a primeira (1955-1960), antes da federalização, a segunda (1961-1969), no regime federal em que se deu a consolidação institucional e expansão da matrícula de graduação, e a terceira fase (1970-1980), tida como a da implantação da reforma universitária e começo da pós-graduação " stricto sensu "; a outra história , deriva de inúmeros depoimentos colhidos pela Fundação João Pinheiro, junto aos diversos segmentos da universidade :

> *"Para a comunidade acadêmica, entretanto, são duas UFPB - uma antes e outra após o reitorado responsável pela direção da universidade no período 1976/1980. Essa fase é descrita com expressões do tipo: 'foi um corte drástico', 'Antes tínhamos uma escola provinciana, hoje, queiramos ou não, temos uma grande universidade'"* (226)

A fase a que se refere essa avaliação esteve sob a responsabilidade do Reitor Lynaldo Cavalcanti Albuquerque, difícil de ser examinada e criticada, seja pelo perfil das mu-

---

(225) Brasil. Fundação João Pinheiro. Avaliação do programa MEC/BID II na UFPB (versão preliminar). Belo Horizonte, 1985, p. 41 e segs.

(226) Brasil. Fundação João Pinheiro. ob. cit., p. 82.

danças introduzidas, seja pelo ritmo intenso com que foram operadas, seja ainda pelo grau de profundidade que caracterizou algumas delas. Elas foram feitas numa gestão de 4 anos, da qual nos separa apenas 5 anos, tempo, como se vê, insuficiente para precisar a sua extensão, explicitar suas contradições e, até mesmo inferir sobre sua adequação. Antes, porém, de se adentrar à sua parte mais nuclear, é oportuno esclarecer os seus pressupostos :

O seu principal fundamento se amparava no binômio regionalização-interiorização, considerados indissociáveis :

> *"Mas, regionalizar, para nós, significa igualmente interiorizar, isto é, levar a ação da universidade às várias áreas de território do Estado, respeitada a vocação dessas regiões. Daí o empenho em consolidar as características desta universidade "multi-campi", peculiaridade de nossa instituição"* (227)

A Universidade Federal da Paraíba fez uma opção política a partir de uma crítica aos modelos importados do estrangeiro e do próprio país, cujos reflexos se faziam presentes na estrutura organizacional das universidades, sobretudo no conteúdo de suas atividades :

> *"Os padrões adotados pelas instituições mais antigas, normalmente localizadas no eixo Rio-São Paulo, se disseminam pelo país, embutido nas legislações ou através de puro efeito de demonstração, conduzidos através de publicações, acadêmicas ou não, e da expressão de seus componentes. Questões e problemas, muitas vezes perti-*

---

(227) Albuquerque, Lynaldo C. Universidade e interiorização . João Pessoa, UFPB, 1980, p. 82.

nentes em suas origens, passam a ser considera das ou valorizadas onde nem sequer apresentam" (228)

Em decorrência disso, estaria havendo padronização de soluções, seja de currículos, seja de formas de organização, conflitando com a variedade de situações econômicas e sócio-culturais existentes no país. Diante disso, dois caminhos se apresentavam à universidade. O primeiro seria o de seguir a tradição, caminhando a reboque dos acontecimentos sociais e, o segundo, " acreditar nas potencialidades e responsabilidades da Instituição Universitária, e, meio que romanticamente, agir deliberadamente contra estas tendências "(229). A opção recaiu na segunda alternativa :

"Optou-se deliberadamente em direcionar esforços no sentido de viabilizar uma universidade que pudesse vir a cumprir um papel de relevância no cenário das carências nordestinas. Em outras palavras, preparar uma universidade que se envolvesse e de identificasse com a problemática da região nordeste, se credenciasse junto à sua população como uma instituição consequente e que se impusesse nas suas ações" (230)

Essa política foi estabelecida com um grau de convicção muito grande. Afirmou-se mesmo que, " se as Universidades do Nordeste não se aplicarem com afinco e lucidez no trato de problemas vitais desta região, dificilmente a de outras regiões o farão "(231).

---

(228) Brasil. UFPB. Universidade e Nordeste. João Pessoa,UFPB 1980, p. 21.

(229) Idem, ibidem, p. 22 .

(230) Idem, ibidem, p. 22 .

(231) Idem, ibidem, p.24

A implementação dessa política, não poderia ser feita, sem que a universidade se capacitasse em termos de docentes e pesquisadores. Por isso que uma de suas diretrizes centrais enfatizava :

> *"A aquisição de competência, por parte das instituições universitárias coloca-se como questão fundamental. Mas, importa sobretudo, selecionar dentre as inúmeras alternativas e opções, quais aquelas competências que melhor respondem, nos campos do conhecimento e da técnica, às efetivas carências, e melhor possam justificar a mobilização e a aplicação de todo o seu potencial de geração, transmissão e difusão de conhecimentos"* (232)

A operacionalização dessas linhas da política estabelecida dar-se-ia no redirecionamento da oferta e do conteúdo do ensino de graduação, da pós-graduação, da pesquisa e dos serviços à comunidade. Com referência à graduação, além da diversificação da oferta em busca de maior adequabilidade às necessidades sociais e econômicas da região, cuidou a universidade de fazer uma redistribuição das vagas existentes diminuindo a oferta em alguns cursos e ampliando em outros (medicina para enfermagem, por exemplo). Os conteúdos curriculares passaram a sofrer constantes revisões, tendo em vista o objetivo de formar profissionais para atuarem no Nordeste, em primeiro lugar. Como parte dessa política, a opção pelos cursos de tecnólogos foi utilizada, como o de Couro e Tananates, em Campina Grande e o de Cooperativismo, em Bananeiras. Em relação aos chamados cursos plenos, procurou-se diversificar a oferta tendo em vista necessidades do meio. A criação dos

---

(232) Brasil. UFPB. Universidade e Nordeste. ob. cit., p. 25.

cursos de Engenharia de Alimentos, Nutrição, Química e Ciências Biológicas, em João Pessoa, Engenharia de Minas, Engenharia Mecânica, Desenho Industrial, Engenharia Agrícola, Engenharia Química e Engenharia de Materiais, em Campina Grande, Zootecnia, em Areia e Engenharia Florestal, em Patos, situa-se nessa perspectiva.

No âmbito da pós-graduação, o crescimento que se registrou no período de 1976-1979, foi surpreendente, chegando mesmo a ser visto como investimento precipitado e de risco. Disso a universidade tinha plena consciência :

> *"Implantar a pós-graduação por implantar seria desviar recursos escassos para atividades de menor significação. Assim, a escolha das áreas deveria ser precedida de ampla análise das repercussões esperadas no quadro geral do ensino, tendo como pano de fundo os aspectos sócio-econômicos, culturais e políticos do Estado da Paraíba e dos demais"* (233)

Como se pode notar, a expansão da pós-graduação foi pensada em termos do atendimento a todo o Nordeste brasileiro. Acreditava a universidade que,

> *"Congregando e absorvendo profissionais de outras universidades, principalmente do Nordeste, a pós-graduação ensejaria condições favoráveis à reflexão e à aquisição de competência para o estudo de assuntos voltados para o interesse dessas instituições"* (234)

Anteriormente, a universidade já havia obtido suces

---

(233) Brasil. UFPB. Universidade e Nordeste. ob. cit., p. 36.

(234) Idem, ibidem, p. 35.

so na criação de mestrados na Escola Politécnica de Campina Grande, cuja qualidade tinha sido considerada de bom nível pelo CNPq(235). Além disso, a universidade fora contemplada com um vultoso financiamento do MEC/BID II, que foi utilizado para ampliar e melhorar a infraestrutura técnico-científico da instituição. Acrescente o fato de que as transformações que se operaram na Universidade da Paraíba, nesse período, coincidiu com a fase em que o Ministério da Educação e Cultura, através de seu Departamento de Assuntos Universitários , mais valorizou o sistema universitário federal, concedendo vários tipos de benefícios e incentivos, seja através de acordos internacionais em vigência, seja pelo Plano Institucional de Capacitação Docente, administrado pela CAPES, seja por último, pelas facilidades existentes para a contratação de pessoal. Esses mecanismos foram largametne utilizados pela universidade, graças a uma ação dinâmica de seus diversos setores. Talvez tenha sido a universidade que mais tenha aproveitado os mecanismos existentes. A conjuntura era favorável e a universidade tinha plena consciência disso, não hesitando, por conseguinte em comprometer obras, projetos acadêmicos e diversas atividades pertinentes.

Dessa forma, a universidade, sabendo o que queria, aproveitou inteligentemente um momento favorável, criando no período 1976-1980, 18 novos cursos de mestrado e 2 de doutorado, 9 dos quais no interior(236), além de 11 residências médi

---

(235) Brasil. UFPB. Relatório final 1971-1975. João Pessoa, UFPB, 1975, p. 28.

(236) Os novos cursos de mestrado e doutorado criados foram; Campo de João Pessoa: Mestrados em Serviço Social, Filosofia, Ciências Sociais, Produtos Naturais e Farmacolo-

cas. Na expansão da pós-graduação, procurou-se, sempre que foi possível, dar curso à vocação histórica do campo. Assim, em João Pessoa, " em obediência a fatores de natureza histórica, esses esforços preferencialmente seriam concentrados nas áreas das Humanidades - as ciências e suas aplicações, as Letras, a Cultura e as Artes - e na área de Saúde e das Ciências Exatas e da Natureza "(237); em Campina Grande, além de estimular sua tradicional vocação tecnológica, fez-se um esforço para configurar uma certa diversificação, em função de outros aspectos também específicos, como a sua proximidade do sertão, ensejando por exemplo estudos mais aprofundados da economia e da sociologia rural; em Areia, de acordo com sua tradição agronômica, situada na sub-região denominada Brejo Paraibano, de clima agradável e de terras férteis, a ênfase recairia nas ciências agrárias. Nesse campo foram criados 3 cursos de mestrado (Conservação de Solos, Produção Animal e Vegetal), consignando-se assim um caso raro, onde as atividades de pós-graduação suplantam as de graduação.

Foi na pós-graduação e na pesquisa que a universidade concentrou boa parte de seus esforços nessa fase. Não foram somente os cursos de mestrado e doutorado que integraram

---

continuação 236:

gia, Enfermagem, Engenharia Biomédica, Biblioteconomia, Educação, Ciência e Tecnologia dos Alimentos e doutorado em Física; Campo de Campina Grande: mestrados em Engenharia Mecânica e Química, Meteorologia, Economia Rural, Sociologia Rural e doutorado em Engenharia Elétrica; Campo de Areia: mestrados em Manejo e Conservação de Solos, Produção Animal e Produção Vegetal (fonte : Brasil, UFPB. Universidade e Nordeste. ob. cit., p. 80).

(237) Idem, ibidem, p. 42.

essa estratégia. Também os chamados núcleos interdisciplinares de pesquisa seriam objeto de considerável ampliação, tendo sido organizados 18 novas unidades(238). Na escolha dos temas que serviram de base à sua organização, a área de artes e ciências humanas não ficou à margem. Assim, setores como o de artes, cultura popular, história, urbanismo, literatura... aparecem ao lado de núcleos dedicados à pesquisa e geração de tecnologias, como o Nupeárido, em Patos, o Processamento de Alimentos, em João Pessoa ou o de Saneamento Ambiental, em Campina Grande.

Dessa forma, procurava a universidade estabelecer um equilíbrio entre as diversas áreas do conhecimento humano, cujo fundamento, parece-me oportuno destacar :

> *"Não faria sentido abandonar ou mesmo oferecer menor apoio às áreas consideradas não prioritárias, mesmo porque importava atribuir igual importância a todas. A prática usual de valorizar diferencialmente as áreas de atuação das Universidades, além de normalmente estar associada a situações conjunturais e a menos preconceitos*

---

(238) Núcleos criados: João Pessoa: Documentação e Informação Histórica Regional, Recursos do Mar, Medicina Tropical, Arte Contemporânea, Contabilidade Aplicada, Cultura Popular, Processamento de Alimentos, Arquitetura e Urbanismo, Pesquisa Institucional, Documentação Cinematográfica; Campina Grande: Pesquisa do Sisal, Energia Eólica, Meteorologia Aplicada, Transportes, Tecnologia Mineral, Saneamento Ambiental, Linguística e Estudos Literários; Patos: Pesquisa do Semi-Árido. (Fonte : Brasil. Universidade e nordeste. ob. cit., p. 82; Relatórios da universidade dos anos de 1976, 1977 e 1978 e Boletim de Notícias da UFPB do mesmo período.

> *profissionais, sociais e políticos, tem levado a verdadeiros descompassos e comprometimentos para o futuro, a desenvolvimentos pouco harmoniosos de nossas instituições. Recentes prioridades estabelecidas e levadas a efeito beneficiaram as áreas tecnológicas, em detrimento (e às vezes, em total prejuízo) das áreas humanas. Considerando que a problemática regional se relaciona com toda e qualquer área de atuação existente ou a ser implantada na UFPB, haveria de garantir apoio a todo o conjunto, desde a pesquisa relacionada com o falar do homem do campo até aquelas vinculadas ao desenvolvimento de teorias e de modelos mais sofisticados de computação"* (239)

A colocação de que a problemática regional supõe e requer a contribuição de todas as áreas do conhecimento representa, não há porque negá-lo, um fato raro na política universitária brasileira, tanto ao nível da gestão institucional, quanto da supervisão do sistema, esta a cargo do Ministério da Educação. Também algumas agências de apoio à pesquisa, ao estabelecer prioridades de cima, acabam por privilegiar alguns setores, via de regra as ciências exatas e a tecnologia, deixando de lado as ciências humanas e sociais, como se destas não pudessem sair contribuições significativas. Ao incentivar e apoiar, simultaneamente as artes, as ciências humanas, as ciências exatas e a tecnologia, infere-se que a universidade tinha consciência da importância da cultura como sustentação de um processo de desenvolvimento econômico.

Um dado importante a ser ressaltado na experiência de regionalização da Universidade Federal da Paraíba foi a identificação estabelecida entre os conceitos de regionalizar

---

(239) Brasil. UFPB. Universidade e nordeste. ob. cit., p. 39.

e interiorizar. Para a universidade, regionalizar significava também interiorizar, de forma que, os investimentos feitos não se concentraram na capital, boa parte dos quais seriam canalizados para o interior sobretudo Campina Grande. É certo que, no caso desta cidade, a sua histórica rivalidade com João Pessoa, foi fator decisivo para o que se fizesse numa, deveria alguma correspondência na outra, situação responsável por algumas distorções, como por exemplo, a existência de cursos de graduação e pós-graduação em duplicata e até em triplicata. São, sem dúvida, os efeitos negativos de uma conjuntura política herdada da Velha República e ainda bastante presente no país.

Todavia, a ação da universidade no interior não se restringiu a Campina Grande, recaindo também, como já tive a oportunidade de mencionar, nos campos de Areia e Bananeiras - Não apenas isso, a universidade criou mais três campos, respectivamente em Cajazeiras, Patos e Souza, transformando-se numa universidade " multi-campi ". Estes campos não estão concentrados. Abrangem todo o Estado da Paraíba, sendo que em quase todos existem atividades de pesquisa, de inegável importância, a exemplo do que se tem feito em Patos, cidade situada em pleno sertão paraibano, onde existe um núcleo de pesquisas dedicado aos problemas do Semi-árido, já em condições de oferecer contribuições a uma política de desenvolvimento regional(240). Em sua política de ir para o interior, a uni

(240) Conforme informações colhidas pelo autor na UFPB, o grupo emergente de pesquisa de Patos tem condições de oferecer subsídios em melhoramento genético de animais (ovino, caprino e bovinocultura). O hospital veterinário da universidade, em Patos, é o único da região do semi-árido.

versidade chegou a criar uma pró-reitoria para cuidar dos assuntos relativos ao interior, sediada em Campina Grande.

Na medida em que a universidade conseguia ampliar sua capacidade de pesquisa e melhorar sua competência regional, procurou, sob diversas formas, estender à comunidade, o resultado de suas investigações e a experiência de seu corpo docente e técnico. Na extensão de seus serviços à região, a universidade se defrontou com alguns obstáculos, mormente pela falta de tradição em lidar com os segmentos mais pobres da população possuidores de uma lógica e de um modo de ser e de ver o mundo, sabidamente diferentes do universo acadêmico, de formação e posturas enclausuradas. Ao tentar enfrentar esse desafio, a universidade estava enfrentando um dos maiores desafios que se põe hoje ao sistema universitário, qual seja, o de servir todas as camadas sociais e não somente os seus estratos mais privilegiados.

Promover a execução de uma política de tal magnitude, supõe, no mínimo, a existência de uma infraestrutura razoável de apoio às atividades de ensino e pesquisa, principalmente de docentes capacitados, bibliotecas, laboratórios, tempo integral etc.. Pelas facilidades que então existiam, foi possível à universidade atrair inúmeros docentes e pesquisadores, inclusive do exterior(241), sendo alguns de bom nível, seguindo-se desta forma, uma tradição começada no tempo de José Américo. Através do Plano Institucional de Capacitação(Capes), concedeu bolsas, não a dezenas, mas

---

(241) Segundo depoimento ao autor do Diretor do Laboratório de Tecnologia Farmacêutica da UFPB - Delby Fernandes de Medeiros, no periodo de 1976-1980, essa unidade trouxe 32 doutores do exterior, sendo que a permanência mínima desses docentes-pesquisadores no Laboratório, foi de 1 ano.

a centenas de seus professores para fazerem o mestrado e o doutorado, chegando mesmo a ter 1/3 de seu corpo docente fazendo pós-graduação(242); finalmente, através do Programa MEC BID II, a universidade ampliou a sua infraestrutura técnico-científica. Acresce que o regime de tempo integral ou dedicação exclusiva foi estendido á maior parte de seus professores(243).

A contratação de um grande número de docentes e pesquisadores só se tornou possível mediante a utilização de um mecanismo (de escape, do DASP), da figura do professor-colaborador. Em certo momento, a universidade chegou a possuir 55% de seu corpo docente, nesse regime, situação que alguns anos depois (1980), seria solucionada por uma nova carreira do magistério superior federal que permitiu a incorporação definitiva de um regime que deveria ser de exceção, mas que tinha virado regra, ao sistema regular da carreira. É certo que, para configurar tal situação, a administração da universidade fez um investimento de risco e, porque não dizer, fazendo prevalecer sua autonomia, ainda que isso causasse mal-estar em órgãos da administração federal.

Não foi só devido ao apoio do Ministério da Educa-

---

(242) Segundo dados do documento Universidade e Nordeste. ob. cit., p. 86, no período 1976-79, um total de 1069 professores foram autorizados a cursar pós-graduação no país, no exterior e na própria UFPB, sendo 775 a nível de mestrado e 294 para o doutorado.

(243) Em 1975, existiam 434 professores em tempo integral e 529 em tempo parcial; em 1979 tais números evoluiram para 2005 em tempo integral e 630 em regime parcial; desse total, 691 possuiam o título de mestre ou doutor e 400 estavam fazendo pós-graduação stricto sensu, sendo 86 no exterior.

ção, que a universidade conseguiu viabilizar, em parte, sua política de fazer uma universidade voltada para a região. Isso se deu também, através de uma política agressiva de captação de recursos; foram assinados inúmeros convênios com instituições do Brasil e do exterior(244). Um boa parte desses convênios foi estabelecida com agências de desenvolvimento regional, ensejando maior aproximação entre a universidade e os diversos órgãos, federais ou estaduais, que atuam na região. Esses convênios tiveram ainda o objetivo de ampliar a capacidade técnica e científica da instituição.

Um aspecto que merece destaque na estratégia de capacitação docente da universidade foi o incentivo concedido para que os professores pertencentes aos campos do interior pudessem cursar a pós-graduação stricto sensu, no país e no exterior. Assim, dos 400 professores envolvidos em programas de pós-graduação, no ano de 1979, 109 eram oriundos dos campos de Campina Grande, Areia e Bananeiras, política que a médio prazo, certamente que dotaria os vários campos do interior de uma competência mínima para fazer face aos inúmeros desafios de um Estado maltratado pela seca e por uma estrutura fundiária injusta.

Em termos de obras físicas, todos os campos foram beneficiados, sobretudo em decorrência da execução do MEC/BID II, o que possibilitou dotar a universidade e seu sistema " multi-campi ", de uma boa infraestrutura de laboratórios, bibliotecas, ambientes de professores, serviços básí-

---

(244) No período 1976-79, a universidade firmou convênios com 80 instituições diferentes do país e com 15 do exterior. Cf. Universidade e Nordeste. ob. cit., p. 94-95.

cos etc.[245]. É preciso dizer que os recursos desse programa não foram somente utilizados em obras, mesmo porque, como salientou a avaliação da Fundação João Pinheiro,

> *"A mera construção de prédios e de instalações sem a preocupação com aspectos substantivos para a vida acadêmica, como o nível e padrão de formação de professores e pesquisadores, além de outros como material bibliográfico e de consumo adequados - não garante de per se a existência de uma universidade. É inegável, contudo, que, no caso da UFPB, parece ter havido uma preocupação de se desenvolver um projeto de criação de uma universidade. Os recursos do Programa MEC/BID II foram alocados, ou utilizados, como ponto de reforço daquela idéia"[246].*

— Sumarizando em números, a experiência de regionalização e interiorização da Universidade Federal da Paraíba, no periodo de 1976-1979, apresenta o seguinte quadro:

- *Criação de 32 novos cursos de graduação;*
- *Criação de 20 programas de pós-graduação - 18 mestrados e 2 doutorados;*
- *Organização de 18 núcleos interdisciplinares de pesquisa;*
- *Crescimento da matrícula de graduação de 9.428 20.054 estudantes;*
- *Crescimento da matrícula de pós-graduação em sentido estrito de 197 para 950 alunos;*
- *Crescimento do quadro docente de 963 para 2635 professores;*

(245) Em 1976 havia uma área construída de 90.340m^2, passando em 1979 para 217.170m^2. Cf. Universidade e Nordeste. ob.cit. p. 90

(246) Brasil. Mec. F.J. Pinheiro. Avaliação do MEC/BID II p.154.

- *Extensão do regime de tempo integral a 76% do corpo docente;*
- *Envolvimento de 1069 docentes em programas de qualificação no país e no exterior;*
- *Criação de 11 residências médicas;*
- *Criação de 3 novos campos universitários no exterior, consolidando o sistema "multi-campi";*
- *Ampliação do acervo bibliográfico de 88.780 para 171.500 unidades de livros e periódicos;*
- *Crescimento da área construída de 90.340m² para 217.170m²* (247)

Uma experiência desse porte, processada num período de 4 anos, representa fato singular na história da universidade brasileira. Como o tempo que dela nos separa é curto, parece-me prematuro qualquer tipo de afirmação conclusiva, quanto aos seus reais efeitos na elevação dos padrões de vida da região. O investimento na inteligência e na criatividade requer um certo tempo de maturação. Existem alguns indicadores que permitem induzir um quadro positivo e promissor dessa experiência. O mais importante deles é que as gestões subsequentes, ainda que com grandes dificuldades, porquanto o país, a partir dos anos 80 começou a viver um período de recessão econômica, com visíveis efeitos no orçamento universitário , procuraram consolidar a maior parte das iniciativas tomadas nessa fase(248).

---

(247) Fontes: Brasil, UFPB. Universidade e nordeste. ob. cit. p. 84 e segs e Ramos, José F. Análise crítica da evolução da UFPB. ob. cit., p. 24.

(248) A leitura de uma publicação feita pela UFPB, em 1983 - sob o título de Dados Básicos, permite essa afirmação. Várias iniciativas tomadas, como os núcleos interdisciplinares de pesquisa, não só continuaram, como foram ampliados.

A avaliação mais exaustiva dessa experiência, feita até hoje, é a da Fundação João Pinheiro. Todavia, essa avaliação recaiu sobre um programa específico - o MEC/BID II, o maior deles sem dúvida. Porém a universidade teve vários programas, responsáveis por várias mudanças que ainda estão à espera de avaliação, como a implantação do sistema " multicampi ". A avaliação citada procedeu a várias entrevistas em segmentos da comunidade universitária, dos quais, procurei selecionar alguns trechos que mostram algumas características do período :

> *"Na realidade, essas transformações foram muito rápidas".*
>
> *"Também nesse período foram criados núcleos de pesquisa, como é o Núcleo de Processamento de Alimentos e que é hoje, um dos núcleos principais que nós temos na universidade".*
>
> *Sobre o reitor: "(...) é uma pessoa muito lançada, ele é um sujeito que quer fazer e vai fazendo".*
>
> *"Não se planejava, agia-se".*
>
> *"(...) o reitor queria o 'curso x' em Campina Grande e criou, aí deu briga aqui dentro, porque ele tirou daqui, a gente já estava, inclusive, com um processo para criação do curso (...)"*
>
> *"Campina Grande está na boca da mineração do Estado, a pequena mineração, a média mineração . Então, nada melhor do que integrar um curso realmente de geologia; eu, hoje, bato palmas para isso - o curso de Geologia vinculado diretamente às minas, à mineração".*
>
> *"Nós perdemos a nossa licenciatura, aqui, em matemática, no auge da crise de 78 a 80. Aproveitaram a crise para transferir essa (...) carta patente, dessa licenciatura, transferida pa*

ra Cajazeiras, uma cidade do alto sertão, foi transferido para um lugar onde não tinha pessoal especializado. Foi levado para lá, para Cajazeiras, porque fazia parte da geopolítica do reitor (...)"

"(...) alguns de nós fomos obrigados a dar curso de pós-graduação sem concordar com ele. Pessoas que só tinham o mestrado foram dar cursos que normalmente, eram cursos para doutores".

"(...) Estamos lutando (...) para melhorar a qualidade, mesmo a captação de recursos, através da FINEP. No ano passado, por exemplo, até o final do ano, nós éramos, no Norte e Nordeste, a segunda Universidade do Brasil em número de projetos da FINEP e, provavelmente, já sejamos a primeira, porque nós estávamos perdendo para Pernambuco (...). Nós conseguimos também aprovar a nossa parte no Programa semi-árido, que são mais do que 20 projetos de pesquisa e, atualmente, nós enviamos cerca de 700 projetos para o PADCT".

"(...) A Paraíba é um estado muito pobre, talvez a interiorização em S. Paulo não seja tão importante quanto na Paraíba, porque o nosso conceito de interior aqui é diferente do conceito de interior de S. Paulo. A civilização de S. Paulo expandiu-se, enquanto o interior da Paraíba é interior mesmo. Interior aqui é sinônimo de sertão, de falta de recursos, de uma série de malefícios em nossa estrutura. De modo que nós estamos tentando impedir a concentração de recursos humanos nas capitais, e a universidade tem servido para isso no Nordeste. Só existe escola superior na capital, o pessoal vem e não volta mais, de modo que é muito importante a interiorização (...)".

"(...) outra orientação que definiu muito a Universidade a partir de 75, 76, foi essa preocupação de fazer uma pesquisa que seja voltada para os problemas locais e da Região, embora evidentemente sem desprezar a pesquisa básica, ou a pesquisa de caráter mais universal (...) Nós te-

mos por exemplo, desenvolvido a pesquisa na área da agropecuária, na área de tecnologia, na área de medicina (...) O Núcleo de Medicina Tropical (...) é hoje um núcleo importantíssimo sobre doenças de chagas, sobre nutrição (...) É mesmo as pesquisas em Ciências Humanas, em vez da gente ficar repetindo aquelas pesquisas americanas, ou lá do Rio e S. Paulo, o pessoal hoje está fazendo pesquisa muito mais aqui, pesquisa de campo no Estado da Paraíba, ou então nos estados vizinhos. O pessoal que faz doutora do fora, na França, no México, Estados Unidos, geralmente eles vem fazer a pesquisa para tese aqui, ficam um tempo aqui, depois revisa a tese e vão defendê-la (...)".

Estes são alguns excertos dos vários depoimentos colhidos pelos técnicos da Fundação João Pinheiro, no âmbito da comunidade acadêmica, no ano de 1984, sendo recentes, portanto. Dão uma idéia de como se processou essa experiência, onde as regras tradicionais de planejamento e organização administrativa foram deixadas de lado, para dar lugar á " presença carismática e centralizadora do reitor que, com sua equipe, abarcava a Universidade como um todo, resolvendo so problemas à medida que apareciam. Quando ele saiu, não se possuia uma estrutura administrativa ágil, eficiente, capaz de respaldar o modelo horizontal e vertical em desenvolvimento da UFPB "(249). Apesar disso, como já frisei, aos poucos esta obra vem sendo consolidada, dela podendo se esperar importantes subsídios, seja para o desenvolvimento da Paraíba(250) se

---

(249) Brasil. Fundação João Pinheiro. Avaliação do Programa MEC/BID II. ob. cit., p. 123.

(250) Cf. depoimentos prestados ao autor: Delby Fernandes, Diretor do Laboratório de Tecnologia Farmacêutica da UFPB tem sido procurado por empresas multinacionais em fun-

ja em relação ao Nordeste, seja ainda à idéia de uma universidade brasileira.

É cedo ainda para dizer que a Universidade da Paraíba deva servir de modelo, mesmo porque num país de tantas diversidades, o vocábulo modelo é de uso problemático. Mesmo os seus críticos maiores não hesitam em afirmar a existência de um saldo positivo. Certamente que uma experiência de tal magnitude operada em tão pouco tempo não tem como fugir a contradições, erros, equívocos. Além disso muito do que hoje é visto como equívoco, pode como tantas vezes acontece no imponderável da história, ser absolvido no futuro. O fazer humano nem sempre pode ser examinado de forma conclusiva em seu processo de gestação. A Universidade Federal da Paraíba é uma instituição em fase de gestação. Cabe aos críticos a tarefa de estar atentos a esse processo.

Raciocinando, porém, em cima daquilo que pode ser considerado como um saldo indiscutivelmente positivo, como a progressiva consolidação da qualidade de sua pós-graduação stricto sensu e de alguns núcleos de pesquisa, a lição que deixa essa experiência requer reflexão das mais sérias, seja pelo tipo de relações entre a universidade e a estrutura de poder que a supervisiona, seja no que se refere ao conceito de administração universitária. No primeiro caso, parece claro que o comportamento independente da instituição representa pré-requisito dos mais importantes para se chegar a esse nível de dinamismo. Este é o caso onde a desobediência tornou-se criativa em oposição ao cumprimento excessivo das regras e controles estabelecidos de cima, que podem redundar em posturas medíocres; no segundo caso, a lição é de que, numa instituição universitária, o maior valor a ser cul

---

continuação:

ção das pesquisas que vem desenvolvendo; Humberto Suassuna, pesquisador no campo de Campina Grande, pelo desenvolvimento tecnológico que conseguiu com inseminadores em animais de pequeno porte, está se associando a empresários locais para a industrialização desse produto, um dado promissor, sem dúvida.

tivado é o potencial criativo das pessoas e não as hierarquias ou organogramas que só se justificam enquanto meios capazes de promover, com competência, os fins e os objetivos visados pela universidade enquanto instituição que possui responsabilidades em seu meio de atuação. O dirigente universitário, em todos os níveis é, sobretudo, um criador de oportunidades.

Em termos de regionalização e interiorização a experiência mostra a possibilidade de deslocar com êxito massa crítica para o interior e estabelecer linhas de trabalho de efetivo interesse social. Neste caso, a universidade procurou não fugir às suas origens no sentido de que fora fundada para ser um instrumento de melhoria dos padrões sociais e culturais da comunidade, e não caminhar passivamente como se da história não pudesse ser sujeito, ainda que isso requeira tempo e insistência de propósitos. Dessa forma, a experiência da Universidade Federal da Paraíba pode ser vista como uma tentativa de se transformar em sujeito da história da Paraíba, um caminho seguramente fértil no objetivo de se ter uma universidade identificada com o seu meio.

É certo que, muitas medidas tomadas pela universidade não produziram os efeitos esperados, como por exemplo , a de contratar um professor e, antes mesmo que entrasse em sala de aula, conceder-lhe bolsa para fazer o mestrado ou o doutorado. Muitos desses professores, sobretudo os pertencentes às áreas de maior atrativo em termos de mercado de trabalho, acabariam por deixar a universidade. Também alguns professores estrangeiros tiveram de regressar, pois não se adaptaram ao meio. Todavia, é preciso dizer que, de modo geral, esse fenômeno se repete em várias instituições, inclusive naquelas de maior tradição universitária. Mesmo assim,

por intermédio de uma política arrojada, foi possível fixar vários docentes e pesquisadores, não somente no campo de João Pessoa, bem como no interior, isto é, em Campina Grande, Areia e até mesmo em Patos e Cajazeiras.

Ao que tudo indica, a política de regionalização e interiorização da Universidade Federal da Paraíba, adotando uma estratégia de pesquisa voltada aos problemas da Paraíba e do Nordeste, poderá, a médio prazo, garantir á região um ponto de apoio fundamental para as políticas regionais de desenvolvimento social e econômico, além, assinale-se, de oferecer novos conteúdos de ensino para a melhoria da graduação, tornando-a mais real e abrindo um novo espaço de aperfeiçoamento profissional.

A Universidade Comunitária de Ijuí

A Universidade de Ijuí representa um embrião promissor na luta para se ter uma universidade identificada com o seu meio. Trata-se de uma instituição que tem por principal característica a participação da comunidade como meio para promover o desenvolvimento regional. Sendo uma universidade atuante na sociedade, as atividades de extensão assumem papel de relevo em suas diretrizes de ação. Em função desse perfil a Universidade de Ijuí, ao lado de outras do Sul do país (Passo Fundo, Caxias do Sul, Blumenau ...) vem sendo chamadas de universidades comunitárias. Assim, antes de se tecer maiores considerações sobre a experiência de Ijuí, creio ser oportuno esclarecer o conceito de uma instituição comunitária, tal como formulado por seus principais protagonistas.

Um documento elaborado por Paviani, fruto de reu-

nião realizada em 1985, com a presença de reitores e dirigentes de algumas dessas instituições, procurou elucidar os contornos pedagógico-sociais da universidade comunitária. De acordo com esse texto a atual divisão do sistema universitário brasileiro, entre universidades públicas e particulares, vem propiciando um tratamento injusto por parte do Estado quanto à alocação de recursos, na medida em que privilegia o primeiro grupo, em detrimento de algumas instituições privadas que, pela relevância de suas contribuições à sociedade, deveriam merecer melhor tratamento pelo governo. Assim, não é correto pensar as universidades particulares como um bloco monolítico, porque é exatamente no seio dessas instituições que " está surgindo um modelo alternativo de Universidade que sem ser estritamente confessional, mas decididamente de caráter não empresarial, vem sendo considerada como Universidade comunitária "(239).

> *"O novo modelo é uma opção intermediária entre a Universidade Oficial e a Universidade Particular. Ele resulta dos esforços conjuntos da iniciativa privada e do poder público. Sua marca distintiva, no entanto, não consiste apenas na constituição jurídica. A Universidade Comunitária, sem perder a dimensão universalista, tem uma forte vocação social e regional"* (240)

A origem da universidade comunitária está na própria comunidade, que se organiza e soma esforços para fundar

---

(239) Paviani, Jayme. Universidade comunitária - um modelo alternativo de universidade. Enfoque. Bento Gonçalves, FERV, nº 59, 10/85, p. 13.

(240) Idem, ibidem, p. 13.

uma instituição que cuida de seus interesses, isto é, os interesses da comunidade. Conta com o apoio municipal, mas não se subordina, nem direciona suas atividades no sentido de favorecer este ou aquele grupo. Malgrado seja uma instituição que se defina juridicamente como fundação de direito privado, a universidade comunitária incorpora a representação de diversos segmentos da comunidade interna e externa, em seus órgãos colegiados. Quanto à sua filosofia de ensino e pesquisa, assume a postura de que,

> *"é a partir de seu envolvimento com o real, o concreto, e por força da capacidade de reelaboração deste real, isto é, por vocação comunitária, que ela parte para a busca do universal, pela própria necessidade de entendê-lo como particularizado no contexto da atuação universitária imediata"* (241) (grifos nossos)

Como se pode observar, esse tipo de universidade vem procurando seguir uma trajetória que conduza a uma posição acadêmica que se legitime, não em instâncias alheias, mas a partir de um envolvimento substantivo com os problemas da própria comunidade. Busca o universal pela sensibilidade, estudo e participação nos problemas humanos de sua região :

> *"A universidade Comunitária tem a sensibilidade de captar as necessidades sociais, sem perder de vista sua missão histórica e universalista, mas referendando-a ao regional, aquilo que a exigência pública requer. É na mesma medida que tem a capacidade de adaptar-se às exigências ou mudanças, torna-se também forte e agente determinante de mudanças. A geração de novos conhecimentos a partir do saber vivido pela comunidade,*

---

(241) Paviani, Jayme. Universidade comunitária. ob. cit. p.14

pela população, supõe, além de uma postura epistemológica, uma aguda consciência de sua responsabilidade ética como instituição a serviço do homem de grupos sociais" (242)

A geração de novos conhecimentos inspirados nos saberes e necessidades da comunidade, prática pedagógica que constitui exceção dentro de um vasto sistema universitário subalterno, coloca-se como um caminho cheio de potencialidades no projeto de se ter uma universidade que busque sua universalidade nos sentimentos e valores de uma comunidade. Assim, a tarefa primeira de uma instituição universitária é de conhecer-se para conhecer, primeiro o que está mais próximo, sem o que tornar-se-á difícil pensar em fronteiras mais distantes. É o caminho natural da gênese do conhecimento.

Entre as universidades comunitárias, a experiência da Unijuí, vem se destacando como uma das mais promissoras. Não se trata de uma experiência episódica, financiada por algum órgão nacional ou internacional. Pode-se dizer que seu começo remonta à própria origem da instituição, fundada em 1957, sob a denominação de Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí, cuja mantenedora pertencia à Ordem dos Frades Menores Capuchinhos. Nascera sem pretensão maior, a não ser aquela já dominante no ensino superior brasileiro, ou seja, de cultivar um saber superior, patrimônio da humanidade, levando-o aos poucos ao " povo ignorante ". Todavia, conforme argumenta Brum,

"Nos quatro primeiros anos de atividade foi-se

---

(242) Paviani, Jayme. ob. cit., p. 15.

descobrindo uma coisa fundamental : o povo também tem cultura, construída penosamente no dia-a-dia, no trabalho e na ação concreta, feita de experiência, rica de significado, paulatinamente renovada no convívio com os outros, expressão da própria vida que se transmite e evolui não propriamente através da palavra e do discurso mas sobretudo pelo testemunho eloquente da presença, do trabalho e da convivência" (243)

Depois dessa constatação, seria impossível à jovem Faculdade insistir na transmissão pura e simples de um conhecimento acumulado no seio de outras culturas, sem ao menos saber se possuia algum sentido para esse " povo ignorante ". Desde então " esse povo " passou a ser o desafio e também a matéria prima geradora e inspiradora de uma nova pedagogia universitária que, em silência começou a desenvolver-se na região Noroeste do Rio Grande do Sul, sem nenhuma sofisticação, buscando uma excelência acadêmica não nos livros nem na imitação, porém, na ossatura da experiência de uma comunidade interiorana. Segundo Brum, substituiu-se uma perspectiva psicológica, centrada no indivíduo, para uma perspectiva sociológica, cuja ênfase passou a concentrar-se no social; " voltada para a grupalização e o associativismo "(244). A rigor, o que houve não foi a mudança de dimensão psicológica para a sociológica, mas sim, o início de uma construção pedagógica centrada numa psicologia social. Uma colocação de Brum confirma isso:

"É nos grupos e associações, no encontro e confronto com os outros - no espelho do outro -

---

(243) Brum, Argemiro J. Uma experiência inovadora de extensão universitária. Ijuí, Editora Unijuí, 1986, p. 2.

(244) Idem, ibidem, p. 3.

que as pessoas, ao descobrirem os outros, se encontram e se descobrem a si próprios como sujeitos participantes e criativos - construtores solidários da História, criando o clima e gerando as condições para a efetiva convivência democrática" (245)

Dessa forma, o sentido inicial de um ensino superior tradicional, onde os frades capuchinhos se identificavam com a elite da região, começou a ser questionado pelas próprias contingências e contradições locais, às quais a Faculdade se mostrava cada vez mais sensível, passando por isso mesmo a " orientar-se em direção de camadas populares mais amplas, mais conformes às transformações sócio-políticas em curso na sociedade brasileira "(246). Para fazer face a esses desafios, foram criados em 1961, 4 centros de estudos e pesquisas : Centro de Estudos e Pesquisas Psicológicas, Pedagógicas, Sociais e Filosóficas. Na prática, esses centros procuraram encontrar formas de trabalho integradas, tendo como ponto de referência a comunidade regional, que, pensada em sua totalidade, permitia formas de intervenção também globais, onde a pesquisa, o ensino e a extensão, se entrelaçavam num embricamento lógico, interdependente e interfecundante.

No começo da década de 1960, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (FAFI), disposta a uma integração ativa na comunidade, ensaia os primeiros passos do chamado " movimento Comunitário de Base ". Consoante a interpretação de Marques, de início se procurou transplantar experiên

---

(245) Brum, Argerimo J. ob. cit., p. 3.

(246) Marques, Mário Osório. Universidade emergente. Ijuí, Fidene, 1984, p. 53.

cias de desenvolvimento comunitário. Mas essa estratégia, revelou-se imprópria, gerando a " inconformidade dos participantes frente a tais esquemas "[247], obrigando-os a pensar formas alternativas que pudessem ir ao encontro dos motivos mais fortes das camadas populares. Tratava-se, como observam Marques e Brum, de criar pequenos grupos de pessoas com problemas similares que iniciassem, desde as bases, uma busca de soluções em profundidade[248].

O Movimento Comunitário de Base de Ijuí, tendo na Faculdade de Filosofia seu principal ponto de apoio e, dentro desta o seu Centro de Estudos e Pesquisas Sociais, se amplia, congregando operários, agricultores, formando núcleos e associações de base para a discussão e solução de seus problemas. Na área rural seriam criados mais de 80 núcleos, reunindo cada um, em média, 50 a 100 famílias; na cidade, procura-se fortalecer sindicatos urbanos, vitalizar associações assistenciais, de pais e mestres, grêmios estudantis etc... O Movimento chegou atingir também outros municípios, como Santo Angelo, Cruz Alta, Santa Rosa ... As camadas dominantes da sociedade regional, coloca-se em oposição às linhas de ação e pensamento do Movimento[249].

Do movimento comunitário de base, emergiu a necessidade da pesquisa. Não uma pesquisa sofisticada, mas pesquisas que ajudassem a solução de um determinado problema, como

---

(247) Marques, Mário Osório. ob. cit., p. 59.

(248) Marques, M.O. e Brum, A.J. Uma comunidade em busca de seu caminho. Apud Marques, M.A. Universidade emergente. ob. cit., p. 59.

(249) Brum, Argemiro J. ob. cit., p. 8 e segs.

o caso dos moradores de uma vila que não tinha água e, depois de se reunirem, surgiu a necessidade de uma pesquisa : organizar um mapa da vila, verificar quantos metros de cano necessitariam, avaliar se era possível levar água a todas as moradias e se era possível fazer esse trabalho nas horas de folga dos moradores(250). Assim,

> *"A prática da pesquisa, como levantamento de problemas comuns sentidos pelos moradores de bairros e pelos agricultores, se firmava aos poucos de modo a, nos anos posteriores, se constituir no instrumento mais utilizado para as lutas comuns no sentido de colocar os órgãos públicos e as organizações de classe a serviço dos interesses populares"* (251)

O processo de pesquisa então iniciado procurou envolver os alunos, política que nem sempre foi seguida à risca por todos os setores da instituição, pelas dificuldades existentes. Em que pese isso, a Congregação da Faculdade, em 1962 recomendou aos seus professores que as pesquisas feitas deveriam ter nos problemas comunitários da região o seu enfoque nuclear; em 1962, a Faculdade determinou que cada aluno deveria fazer um trabalho anual de pesquisa, vinculado a um dos centros de estudos e pesquisas; em 1963, esta prescrição foi incorporada no regimento, como condição para a expedição do diploma. A partir de 1962, informa Marques, muitos alunos das ciências sociais eram encaminhados a se engajarem em atividades das associações e núcleos de bairros e apresentar relatório de sua participação, seguido de apreciação crítica.

---

(250) Marques, Mário O. ob. cit., p. 65.

(251) Idem, ibidem, p. 65.

Certamente que essa postura institucional haveria de ter conseqüências para o ensino. A estrutura e o conteúdo curricular passaram a ser objetos de constante revisão e atualização, em função de que " o ensino deveria ser menos expositivo, exigindo dos alunos participação mais assídua e ativa, vinculando-os às iniciativas extra-curriculares para 'uma aproximação mais acentuada entre os futuros professores e o povo'"(252). Esse entusiasmo, no entanto, nem sempre correspondia à realidade, porquanto a escola, não importa o seu nível, é uma instituição conservadora, que não se curva fácil às mudanças, ainda mais quando estas afloram como imperativas e inevitáveis. Marques, em seu exame crítico, percebeu essa dimensão com a agudeza requerida :

> *"A reorganização interna e as opções por novos rumos, novos propósitos definidos em políticas mais explícitas esbarravam com a compartimentação das disciplinas e com as rotinas do próprio ensino. Mudanças substantivas, em termos de conteúdos e métodos e em termos das práticas efetivas do processo ensino-aprendizagem, não acontecem senão a longo prazo e ao fim de pertinazes esforços solidariamente assumidos. A extensão e a pesquisa, mais sensíveis às mudanças que ocorrem na realidade conjuntural, apontam com facilidade caminhos novos que o ensino deveria palmilhar, mas que experenciados se revelam meros paliativos, modismos passageiros. O ensino aparece assim mais estruturalmente vinculado à sociedade abrangente, com ela dialeticamente se relacionando de maneira menos circunstancial"* (253)

Sem dúvida, a visão idealista da Faculdade de Filo

---

(252) Marques, Mário O. Universidade emergente. ob. cit., p.67.

(253) Idem, ibidem, p. 73.

sofia de Ijuí, apontando caminhos novos, indicando diretrizes progressistas e procurando ver o mundo em sua dimensão existencial, não poderia a curto prazo, ser convertida em opções pedagógicas nucleares de um processo de formação universitária de tradição conservadora e insensível às " intempéries " das camadas populares. Todavia, não se pode negar que, muitas vezes, é devido a esse idealismo que se consegue ver e projetar ingredientes mais lúcidos no âmago do processo das relações sociais, inserindo elementos vitais para se ter uma percepção mais rigorosa das contradições. As instituições escolares, como as militares e as religiosas são, por tradição, refratárias às idéias novas, às mudanças sociais. Porém, havia um dado promissor nesse contexto. Após o Concílio Vaticano II (1962-1965), a Igreja tornara-se mais permeável às questões sociais. As encíclicas de João XXIII, colocando a Igreja a serviço dos setores menos favorecidos da sociedade , haveria de somar-se favoravelmente ao esforço pedagógico-social da Faculdade de Ijuí, ao seu idealismo, ainda que ela tivesse consciência dos limites de sua ação social.

Um aspecto importante da pedagogia de Ijuí é o de que, sendo uma instituição com o objetivo de atuar no desenvolvimento regional, a qualidade de seu ensino reportava-se às necessidades regionais : " Frente a tais necessidades é que poderemos julgar de nossa qualidade como recursos humanos para o ensino superior . Neles se deve basear nossa política de recursos humanos "(254). Desta colocação emergia uma pergunta de grande inquietação pedagógica :

---

(254) FIDENE. Relatório-síntese. O que é a Fidene? Ijuí, 1981 p.16.

> *"Estamos realmente desenvolvendo e aplicando a serviço da região a potencialidade efetiva de nossos recursos humanos ? A alocação e o aproveitamento dos recursos humanos está sendo feita em função de que ?"* (255)

A resposta a essa indagação representa, sob a ótica em que procuro examinar o problema universitário brasileiro, um dos ângulos mais importantes para a avaliação da qualidade do ensino ministrado por instituição de educação superior. Sem dúvida, querer aferir o grau de qualidade de uma escola ou de um curso, pela titulação de seus professores, artigos publicados e ingredientes congêneres, sem reportar-se ao seu relacionamento com a sociedade que a mantém e que dela certamente precisa é deixar de considerar um fator fundamental nessa questão, sobretudo numa sociedade subdesenvolvida. A uma diversidade de contextos culturais deve corresponder uma diversidade de padrões de qualidade. O grau de adequação sempre será um componente a considerar.

A partir de 1963, as atividades da Faculdade de ijuí começaram a ser descentralizadas, inicialmente com a instalação do Instituto Superior de Cultura de Cruz Alta (1963); depois, com a criação de entidade semelhante em Santo Angelo. Nessas três comunidades, a filosofia da instituição permanecerá a mesma, sempre se pautando por uma orientação que procurava incorporar segmentos populares em seus planos e programas de ação.

A formação de professores ocupava lugar de relevo nessa política de expansão. Ao contrário do que recomendava

---

(255) FIDENE. O que é a Fidene ? ob. cit., p. 16.

vários congressos de sociedades científicas para a extinção das chamadas licenciaturas curtas, a experiência de Ijuí, para onde elas certamente foram pensadas, revelava sua adequação e apropriação :

> *"Para estas regiões mais carenciadas, as licenciaturas polivalentes surgiam como novas perspectivas, um passo à frente possível de concretização e com resultados imediatos sobre a melhoria dos padrões de ensino"* (256)

Essas licenciaturas tinham sido concebidas para o interior do país, em regiões carentes à espera de soluções pertinentes ao seu meio. Isso indica a presença de componentes conservadores nas associações mais expressivas da inteligência nacional que se manifestaram contra esses cursos.

A essa altura, meados da década de 1960, a consciência da Instituição no que se refere ao seu compromisso com os setores não privilegiados da comunidade regional, já estava razoavelmente assentado. Nem mesmo o fechamento autoritário de 1964, seguido de inúmeras perseguições, conseguiu arrefecer a consciência social que adquirira a Faculdade de Ijuí. O Movimento Comunitário de Base converteu-se " em movimento de educação popular, entendida como intervenção pedagógica junto às classes subalternas e a favor do interesse delas tomados como ponto de partida e como meta final "(257). Foi então criado (1965) o Instituto de Educação de Base(258) e,

---

(256) Marques, Mário O. Universidade emergente. ob. cit., p84

(257) Idem, ibidem, p. 86.

(258) Alguns anos depois transformado em Instituto de Educação Permanente.

que se encarregaria de ministrar vários cursos sobre o entendimento dos processos das relações sociais da comunidade. Um dos cursos chegou a ter 1298 participantes (Introdução ao Mundo de Hoje). Muitos desses cursos, depois de um certo período, " passaram a ser ministrados pelos próprios agricultores-líderes às suas comunidades respectivas, com insuspeitável senso pedagógico e domínio dos assuntos "(259).

Uma dimensão significativa da experiência de Ijuí, é o discurso teórico emergindo de uma prática social. A competência disponível na Faculdade é testada no contexto e no enfrentamento dos problemas sociais e humanos da comunidade, nascendo daí a necessidade de sua revisão ou da elaboração de novos conhecimentos, simples é verdade, porém, imprescindíveis à melhoria das condições de vida. Por aí se pode observar que uma política de ciência e tecnologia só se legitima quando incorpora as necessidades das camadas mais humildes da população. A concomitância interativa reflexão-ação, apesar das dificuldades que essa ilha de boa pedagogia enfrenta, por fazer parte de um sistema social conservador, tem sido responsável pelo lançamento de ingredientes com força e experiência capazes de questionar os contornos atuais do sistema universitário brasileiro.

. Desde o momento em que percebeu ser impossível cultivar uma pedagogia vazia, a Faculdade de Filosofia de Ijuí buscou, em setores populares, o núcleo de sua filosofia de educação. Relacionar todos os eventos, fatos, campanhas que ela engendrou intelectualmente e ajudou a operacionalizar, se

---

(259) Marques, Mário O. Universidade emergente. ob. cit., p89

ria repetir o trabalho que os pensadores de Ijuí, como Mário Osório e Argemiro Brum, já fizeram de forma minuciosa. Importa dizer, mesmo correndo o risco de alguma omissão, que nenhuma outra instituição de ensino superior no Brasil esteve tão envolvida com as classes trabalhadoras, como a escola de Ijuí. Escola de Ijuí - creio ser a expressão mais correta para definir essa instituição, para definir seu trabalho que já logrou dar não somente à comunidade de Ijuí, mas ao Brasil, alguns dos bons críticos e analistas da educação brasileira.

Foi o envolvimento com a realidade sócio-econômica, que proporcionou isso. Ela ajudou a organizar núcleos rurais, sindicatos, grêmios estudantis, cooperativas, associação de bairros, órgãos de assistência técnica etc... Prestou assessoria à política de pequenas e médias empresas, organizou campanhas (conservação do solo, da formiga ...). Dessa experiência, procurou recolher subsídios para o seu ensino, procurou tirar o aluno da sala de aula e levá-lo, não a ver, mas a se envolver operativamente com as questões sociais, sabendo previamente que tal tarefa não seria fácil, nem de resultados a curto prazo. A imagem da tartaruga, usada por Brum, define a firmeza e a sabedoria política de Ijuí[260], no sentido de evitar que os primeiros revezes interfiram na consecução do do objetivo. Foi essa sabedoria que permitiu à Escola de Ijuí continuar seus desígnios, mesmo no período de vigência

---

(260) "A tartaruga caminha lentamente em direção ao seu destino, contornando obstáculos. Caso a tempestade ou forças externas a ameacem, pára, protege-se sobre a própria carapaça e resiste, sem no entanto recuar, retomando a caminhada assim que percebe afastado o perigo" (Brum, A. J. Uma experiência inovadora de extensão. ob. cit., p17)

da revolução de 64.

Em 1968, aconteceria um fato pouco comum em nossa educação superior. Por esse tempo, a extensão da Faculdade de Ijuí tinha atingido vários municípios da região Noroeste do Estado. Um projeto, iniciado em 1968, para a organização de comunidades de bases, abrangendo 33 municípios, fez surgir a necessidade de uma entidade mais ampla que pudesse servir de apoio ao trabalho que vinha sendo desenvolvido nos vários municípios da região. Essa idéia levada aos prefeitos da região, deu origem ao 1º Encontro dos Municípios do Noroeste do Rio Grande do Sul para o Desenvolvimento Regional, do qual participaram 43 prefeituras que decidiram " criar um organismo para o Desenvolvimento Regional, planejado e instrumentalizado pelos serviços que se fizerem necessários, com prioridade no setor de educação "(261). Essa foi a origem da FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado), constituída oficialmente em julho de 1969, por transformação da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí e alargamento de seus horizontes de operação para os municípios da região Noroeste. Era uma ambiciosa tentativa de expansão e regionalização. A idéia original, aprovada pelos prefeitos presentes à reunião de criação, estabelecia que cada município contribuisse com 2% de sua receita. Todavia a idéia não vingou, porquanto somente dois municípios cumpriram o acordo. A substituição de prefeitos teria contribuido para esse recuo. A Fidene deveria ser

"um instrumental de trabalho, somatório de re-

---

(261) Marques, M.O. Universidade emergente. ob. cit., p. 111.

> *cursos humanos portadores de ciência e tecnologia, de recursos materiais e financeiros, colocados a serviço do desenvolvimento da região, como objetivo fundamental em função de que deveriam aqueles recursos ser administrados"* (262)

Um plano ambicioso, sem dúvida, que não levou em conta o fato de que,

> *"A fragilidade do poder público municipal, em sua dependência das instâncias superiores, é reforçada pelo amarramento dele aos interesses dos grupos dominantes a nível local, certamente pouco interessados em mudanças que possam significar redistribuição de poderes e influências"* (263)

Nesse projeto, observa Marques, " muito havia de utopia e de mito, da utopia que carrega a mão na semeadura da história e do mito que ilude com a miragem dos expedientes capazes de violentar a história "(264). Ainda assim, a Faculdade de Filosofia de Ijuí, agora Fidene, continuaria sua trajetória, com os objetivos de uma integração regional mais ampla cerceados pela visão estreita dos que não conseguiam ou não queriam enxergar além dos limites impostos por seus próprios interesses. A passagem de uma dimensão individual para uma social continuaria um desafio às camadas dirigentes do país.

Na impossibilidade de configurar-se uma experiência inédita, com extensão e profundidade pedagógica para atingir os vários níveis de ensino dos diversos municípios da região, além da perspectiva de concretizar um ambicioso programa de

---

(262) Marques, M.O. Universidade emergente. ob. cit., p. 113.

(263) Idem, ibidem, p. 114.

(264) Idem, ibim. p.114

educação permanente dessas comunidades, a Fidene, ao lado dos programas já existentes junto a sindicatos, núcleos rurais, procurou, fiel à sua utopia, ampliar seu raio de ação. Criou desta forma, em 1970, a Faculdade de Ciências Administrativas, Contábeis e Econômicas, implantando inicialmente o Curso de Administração e, depois o de Ciências Contábeis (1975). Os novos cursos a exemplo dos demais, partiram em busca da legitimidade regional, através de um trabalho junto às empresas da região, seja para estudar, discutir e entender o processo de desenvolvimento sócio-econômico da região, seja para a valorização do produto regional, seja ainda para indicar novas alternativas de investimentos. Os alunos tomavam parte destas iniciativas e o currículo começava a ser repensado face aos novos subsídios colhidos no dia-a-dia das empresas(265).

A idéia de uma atuação regional mais ampla, fora também comprometida pela desativação dos Institutos Superiores de Cultura de Santo Angelo e de Cruz Alta. Um Parecer do Conselho Federal de Educação (611/69), só autorizava o funcionamento de cursos fora da séde para universidades. Além disso, ambas as cidades haviam optado, segundo Marques, pela extensão oferecida pela Universidade Federal de Santa Maria(266). Mais uma vez, uma legislação feita a distância dos fatos, ajudava a interromper uma experiência em curso. Restringindo seu âmbito de abrangência, pode a Fidene concentrar esforços num espaço menor - o de Ijuí. Por conseguinte, seriam criados o curso de Artes Práticas (1975), Letras e Geografia (1975) e o Centro de Ciências Agrárias (CECA), com

---

(265) FIDENE. O que é a Fidene. ob. cit., p. 63.

(266) Marques, M.O. Universidade emergente. ob. cit., p. 131.

os cursos de Tecnólogo em Cooperativismo e Administração Rural, em 1976. A experiência desse Centro reveste-se de um interesse especial, porquanto iniciou suas atividades com carreiras de curta duração e não plenas, um fato se não inédito, ao menos pouco freqüente. Falkembach examinou detidamente essa experiência no período de 1976 a 1981. Segundo as conclusões dessa pesquisadora, a Fidene não escolheu esses cursos, aceitou-os. O Ministério da Educação reconhecia na Fidene a instituição ideal no sul do país para realizar esse tipo de experiência(267). A aspiração que existia era para um curso de Engenharia Agronômica.

Entretanto, mesmo tendo cedido aos estímulos do Ministério da Educação, os cursos de tecnólogos da Fidene apresentam um saldo positivo. E se isso foi possível; deve-se ao fato de a Instituição te-los adaptado à sua filosofia de ensino, norteada por princípios de seriedade e de relevância social. Como diz Falkemback,

> *"Um posicionamento dialógico e a posse de um certo referencial teórico vem possibilitando ao CeCa captar o processo político-educativo que se dá a nível da dinâmica social, principalmente no espaço das classes subalternas dessa sociedade permitindo o reconhecimento do saber não acadêmico e a força da sua lógica no seu confronto com o conhecimento teórico"* (268)

Essa autora procurou verificar ainda o comportamento dos tecnólogos no mercado de trabalho, concluindo que mais

---

(267) Falkemback, Elza Maria Fonseca. Pedagogia alternativa. Ijuí, Fidene, 1985, p. 134.

(268) Idem, ibidem, p. 137.

de 80% desenvolvem " atividades previstas pelo perfil profissional de seus cursos "[269]. Conclui essa analista que,

> *"Os grandes responsáveis pelo sucesso profissional do tecnólogo, segundo depoimento dos mesmos tem sido os estágios e a grupalização por área, que realizam como atividade extra-curricular e de aprofundamento"* (270)

> *"O mercado de trabalho referenda este depoimento. Revela, ainda, que o tecnólogo, por sua formação universitária não corresponder a um curso de duração plena, tem sido levado pelas instituições empregadoras, a respeitar a hierarquia de cargos. Entra na instituição em cargos inferiores, esperando o tempo exigido para os concursos internos. A prática vem demonstrando que no primeiro concurso esses profissionais dão um salto na hierarquia institucional, muitos deles galgando nessa primeira investida, cargos de chefia"* (271)

A pesquisa de acompanhamento feita por Falkembach mostra que o êxito de um profissional formado por uma instituição universitária, no merçado de trabalho, depende, sobretudo, da seriedade e adequação do ensino a necessidades existentes. Em algumas regiões os cursos de tecnólogos não deram certo. Por que então deu certo em Ijuí ? Responder essa questão, seguramente significa penetrar no núcleo central da crise do ensino superior brasileiro, que é o seu divorcio do meio, ao qual deveria servir. Não servir de forma subserviente. Não foi isso que fez ou que faz Ijuí. Ao contrário, dando continuidade à sua tradição pedagógica crítico-construtiva,

---

(269) Falkembach, Elza M.F. Pedagogia alternativa. ob.cit.p138

(270) Idem, ibidem, p. 141.

(271) Idem, ibidem, p. 141.

a Fidene soube construir, para esses cursos,

> *"um espaço pedagógico onde se exercitasse o livre pensar, a criatividade e a instrumentalização para o trabalho, dosando e integrando o desenvolvimento intelectual e a instrumentalização do fazer do aluno e ampliando, assim, seu universo potencial de atuação profissional"* (272)

Em 1979, a Fidene entrou na área da saúde, criando a Escola de Enfermagem de Ijuí e, depois, o curso de Nutrição, o que possibilitou ampliar sua abrangência social para 4 setores nucleares em suas prioridades que são : agropecuária, administração, educação e saúde(273). Essas linhas de ação valem para o ensino, a pesquisa e a extensão, pela interdependência entre elas e pelo fato de todas elas se reportarem aos problemas da comunidade.

Mesmo sendo uma instituição que pode ser considera

---

(272) Falkembach, E.M.F. Pedagogia alternativa. ob. cit., p136

(273) O conteúdo de cada uma dessas linhas é: agropecuária = reconstrução histórica dos movimentos sociais dos pequenos produtores e trabalhadores rurais; formas de cooperação no meio rural; formas de integração dos produtores de cereais, grãos e produtos animais do complexo agro-industrial; sistemas de produção agrícola; administração = desenvolvimento da empresa regional e municipal, administração de cooperativas e organização do trabalho; educação = investigação da construção, transmissão e conteúdos do processo educativo pelos diferentes grupos sociais; as teorias como conceitos operativos e as epistemologias, políticas educacionais alternativas; saúde = a saúde como questõa pedagógica-educativa, formas de apropriação da saúde pelo capital e os movimentos de contra-hegemonia na região, recuperação do saber popular à luz do saber técnico, saúde comunitária, educação e tecnologia em nutrição. Cf. Bressan, S.J. e S.L. Allebrandt. Uma universidade pública não-estatal: a Universidade de Ijuí. ob.cit. p.22-23

da de pequeno porte (188 docentes e 1744 estudantes), que se mantém de recursos proveniente da anuidade paga por seus alunos, acrescido de ajudas eventuais do governo federal e de outros organismos regionais, consegue manter 60% de seus professores em tempo integral, cuja remuneração corresponde em média a 55% do padrão federal. Não obstante tais limitações, a Fidene nunca descuidou de estimular e apoiar o aperfeiçoamento de seu corpo docente. No período de 1969 a 1980, 156 professores fizeram o mestrado e o doutorado. Em decorrência da baixa competitividade no mercado de trabalho, registrou-se uma acentuada evasão, sobretudo para instituições oficiais (universidades públicas e órgãos do governo).

Apesar disso, tomando a comunidade como referência e com ela interagindo criativamente através do trinômio pesquisa-ensino-extensão, a instituição tem conseguido renovar-se continuamente, procurando estar atenta às transformações dos processos sociais. A sua pesquisa tem sido um instrumento para descobrir novas alternativas de intervenção social. Quando se examina a lista de seus estudos e pesquisas, uma lista já enorme, assinale-se - pode-se aquilatar o grau de seu compromisso à região que procura servir. Boa parte desses estudos, alguns em nível de mestrado e de doutorado, refere-se a problemas da comunidade regional (formação de professores, produção agrícola, financiamento ao pequeno agricultor, cooperativismo, saúde comunitária etc.). São basicamente pesquisas práticas que, inspiradas no fazer diário da comunidade, servem à solução de seus problemas(274).

---

(274) No relatório-síntese - O que é a Fidene ? consta a relação dos estudos e pesquisas, que somam a mais de 150 títulos. Cf. O que é a Fidene? Ob. cit., p. 41 e segs.

Uma das razões do êxito da Fidene, pouco comum na história das instituições brasileiras, foi a firmeza de propósitos ao lado de gestões estáveis. Não se registra nesta organização o culto da personalidade, porém, verifica-se o cultivo de uma proposta pedagógica. Creio que a essa continuidade de gestões pode ser atribuída parte considerável do saldo positivo existente, ao contrário do que ocorre com freqüência em várias universidades, cujos propósitos se alteram de uma gestão para outra, por razões pessoais ou políticas, ou ainda pelo predomínio de um grupo. As realizações no campo da educação não se consolidam a curto prazo, fazendo-se necessário, quase sempre, vários anos de trabalho persistente, para que elas se sedimentem.

Como coroamento dessa experiência, a Fidene pleiteou e conseguiu o seu reconhecimento como universidade. Isso ocorreu em 1985. Sob essa nova condição, a Unijuí defrontar-se-á com aquele que será o seu maior desafio, qual seja, a de continuar sua luta em prol de um ensino e pesquisa que tenha sentido para a comunidade, como sempre fez. Se não deixar-se impregnar pelo arcabouço tradicional e conservador existente hoje na maioria das universidades, e, permanecer fiel à filosofia de educação que a projetou no cenário da educação superior do país, a Universidade de Ijuí emergirá como uma opção nova e criativa no sumário das lutas para se ter uma universidade brasileira, com a vantagem de ter nascida, não sob os auspícios do governo, nem da iniciativa privada que visa lucros, mas sob os augurios da própria comunidade que ajudou-a a crescer e transformar-se em universidade - uma universidade comunitária - uma universidade pública não-estatal. A idéia de sua estatização, que às vezes se cogita, poderá re-

presentar um retrocesso.

As experiências que procurei relatar não são isoladas. Várias iniciativas de regionalização e interiorização estão em curso, como a da Universidade Federal do Pará, cujo projeto de interiorização prevê a instalação de campos universitários em 8 polos regionais (Abaetetuba, Altamira, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Santarém e Soure), com o objetivo entre outros de " desenvolver projetos de pesquisa e de extensão nas diversas áreas do conhecimento, aproveitando as potencialidades da região, que permitam tornar a atuação da UFPA adequada às realidades amazônicas "(275); a Universidade Federal do Mato Grosso, com sede em Cuiabá, que já possui campos em Rondonópolis e Barra do Garça, tem projetos para instalar mais 2, respectivamente em Caceres e Sinop(Região Norte do Estado); nessa mesma direção, destaca-se o plano de interiorização da Universidade Federal do Maranhão, com previsão para 8 campos (Ribamar, Imperatriz e João Lisboa, Bacabal, Chapadinha, Pinheiro, Balsas, Codó e Pedreiras), cidades " que se descortinam como pólos regionais de desenvolvimento "(276).

Preocupações semelhantes podem ser vistas no âmbito de outras universidades, inclusive por iniciativa dos Estados,

---

(275) BRASIL. MEC. UFPA. Projeto de interiorização da UFPA 1986/89. Belém, 1986.

(276) BRASIL. UFMA. Plano diretor de interiorização da UFMA S. Luiz, UFMA, 1986.

a exemplo do Ceará, que criou 2 universidades, uma no Vale do Cariri, com sede em Crato e outra em Sobral. Também o Estado da Bahia organizou recentemente mais uma universidade - a Universidade do Estado da Bahia(UNEB). São iniciativas que, independentemente das críticas que venham a receber, pela falta de condições técnico-científicas e financeiras, elas podem estar representando o revigoramento do exercicio da autonomia regional, qual seja, do federalismo, o que não deixa de ter aspectos positivos. As universidades estaduais surgem, geralmente, nos Estados onde a universidade federal não se interioriza, dado que encerra uma crítica ao sistema universitário federal que se concentra, via de regra, nas capitais.

Essa busca da "vocação regional", embora possa parecer óbvia, na medida em que ela significa o próprio compromisso social da universidade, nem sempre encontra consenso. O relatório final da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, objeto do Decreto nº 91.177/1985(23.3.85), coloca a questão em dúvida:

> *"A pesquisa universitária dificilmente tem efeitos diretos sobre a economia e a população das regiões em que as universidades estão localizadas. Contudo, a exigência exclusiva de 'relevância' pode redundar em limitações inaceitáveis ao trabalho de pesquisa de longo prazo ou de cunho teórico, especulativo, intelectual e crítico. De fato, a maior parte da pesquisa universitária já se guia por preocupações de relevância econômica e social; o que inexiste são, principalmente, mecanismos efetivos de transferência de conhecimentos para fora da universidade. Similarmente, a concentração exclusiva em temas de 'interesse local' pode levar a uma divisão desnecessária entre universidades 'nacionais' e 'regionais', condenando estas últimas a uma posição de inferioridade. A experiência mostra*

que, quanto mais universais são as instituições de ensino e pesquisa, tanto mais elas se revelam capazes de atender às demandas mais imediatas de seu meio" (277).

A propósito do dilema universal-regional retomado pelos estudos da comissão referida, duas considerações podem ser feitas. A primeira com base na reflexão de Álvaro Vieira Pinto, já comentada nesse trabalho, que procurou desfazer o mito da universalidade, dizendo tratar-se de uma forma de alienação cultural(278); a segunda diz respeito à experiência das universidades americanas tipo Land Grant, que são instituições regionais. De acordo com Schuh, foram essas universidades que deram aos Estados Unidos a agricultura mais produtiva do mundo(279).

---

(277) BRASIL. Ministério da Educação. Uma nova política para a educação superior brasileira. Relatório final da Comissão Nacional de Reformulaçao da Educação Superior. Brasília, novembro 85, texto mimeografado, p. 5.

(278) Vide pág. 240-41

(279) Schuh, G. Edward. Integrando a universidade na sociedade. Palestra proferida na Reunião Plenária do CRUB, Goiânia, 7/85.

Capítulo IV

UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA: A UNIVERSIDADE DA SELVA

Criada em 10 de dezembro de 1970, pela Lei nº5.647, a Universidade Federal de Mato Grosso só iniciou seu processo de implantação em 1972. Sua fundação remonta à Faculdade de Direito de Cuiabá, surgida em 1952 e ao Instituto de Ciências e Letras, fundado em 1966. Ambas essas instituições fundiram-se para dar origem à universidade. Ao iniciar suas atividades, oferecia cursos de graduação em matemática, geografia, história natural, física, química, economia, ciências contábeis, pedagogia, letras, serviço social, direito e engenharia. Esses cursos, boa parte dos quais, à época, ainda não reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação, enfrentavam dificuldades de toda sorte.Poucos eram os professores que possuíam qualificação suficiente para o ensino universitário. Os que possuíam, tinham que dividir seu tempo entre a universidade e o Estado, pois, além de não existir o regime de tempo integral, a burocracia estadual precisava de técnicos qualificados para as atividades de planejamento e execução de políticas diversas de desenvolvimento.

A parte de equipamentos da universidade era muito incipiente. Poucos e incompletos laboratórios, biblioteca desatualizada e sem nenhum sistema de catalogação e documentação,carência de salas de aulas, ausência de instalação adequada para o corpo docente e, um orçamento desprezível que impossibilitava de imediato o atendimento de tantas carências.

Registravam-se inúmeras deficiências. Contudo, podia-se contar com um grande entusiasmo existente, tanto no corpo docente,quanto no discente. É bem verdade que esse entusiasmo era também influenciado pelo clima de euforia desenvolvimentista ao tempo do chamado "milagre" brasileiro. O ano era de 1972 e o partido do governo (ARENA) havia obtido expressiva vitória nas eleições permitidas. As vozes de oposi

ção eram poucas. Foi a época dos grandes projetos para viabilizar o "Brasil potência" - Transamazônica, Cuiabá-Santarém, Ponte Rio-Niterói, hidrelétricas, siderúrgicas etc.

Sob o aspecto econômico, o surgimento da Universidade de Mato Grosso coincidiu com uma fase de grande prosperidade da economia brasileira. A conjuntura internacional favorecia a obtenção de empréstimos externos em condições consideradas razoáveis. Esse grande afluxo de capital estrangeiro permitiu a modernização do parque manufatureiro o que concorreu para o país experimentar elevadas taxas de crescimento. No entanto, essa modernização se fez à base de conhecimentos tecnológicos importados, sem nenhuma preocupação com a elevação do grau de autonomia do nosso desenvolvimento. A dívida externa que era de 3 bilhões de dólares em 1964, passou a 13 bilhões em 1974.(1) Esse quadro foi agravado pelo aumento dos preços do petróleo a partir de 1973, o que serviria para aumentar ainda mais a dívida externa brasileira, servindo também para mostrar a vulnerabilidade do modelo econômico adotado que tinha entre suas principais características, a de fortalecer a concentração de rendas, por região e por segmentos sociais e a de ser insensível às necessidades do setor social.

A universidade - e nem poderia ter sido de forma diferente, sofreria a influência dessa conjuntura. A intensa modernização que Mato Grosso começa a experimentar a partir da década de 1970, assumirá características reflexas. Foi uma modernização com idéias e equipamentos trazidos de fora, sem considerar a experiência histórica da região que, ao longo de sua existência, lograra reunir um não desprezível-acervo de conhecimentos práticos. A universidade, que começou a ser instaurada em 1972, refletirá, em sua luta de implantação, as contradições desse processo.

---

(1) Furtado, Celso. O Brasil pós-milagre, 2ª edição Paz e Terra 1981. p. 41

Cuiabá, até então uma cidade calma e tranqüila, que só no apogeu de seu ouro de aluvião, na primeira metade do século XVIII, quando nasceu, havia conhecido um grande surto de progresso, de repente começa a ser acordada por uma avalancha de correntes migratórias, projetos de colonização e assentamentos humanos em plena selva do norte do Estado. Não estava preparada para essa mudança.

Foi nesse ambiente de otimismo, entusiasmo e perplexidade que nasceu a Universidade Federal de Mato Grosso. Logo no início de suas atividades procurou definir o seu papel como agência de desenvolvimento regional, dentro de uma postura idealista e cheia de esperança. Um documento institucional refletia a intenção dos primeiros tempos:

> *"Uma universidade amazônica não pode adotar o modelo organizacional aprovado nas regiões polarizadas do Centro-Sul - eficiente na medida em que é a resposta educacional às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico em regiões caracterizadas por altas taxas de densidade demográfica e pela proximidade geográfica. Operando numa extensa área, a Universidade Federal de Mato Grosso deve, agilmente, converter-se num pólo planejador e num claro visor para a realidade regional, empreendendo a pesquisa de um modelo resistente e produtivo de organização, que se converta em motor e condicionador do desenvolvimento regional"* (2).

Conforme se infere desse discurso, o desenvolvimento regional é visto numa ótica predominantemente econômica, que era uma das características centrais do modelo brasileiro de desenvolvimento então vigente. Em outra passagem desse documento, a universidade era entendida como uma variável independente, capaz de promover mudanças e corrigir distorções históricas:

> *"Adotando essa política, a UFMT acredita estar*

---

(2) BRASIL. Universidade Federal de Mato Grosso, Catálogo Geral 73, p. 29

> *contribuindo para estruturar melhor o mercado de trabalho, impedindo a futura evasão de alunos dos cursos e a evasão de diplomados da região e, paralelamente, assegurar ao governo e à empresa privada, não somente a mão-de-obra qualificada, com perfis profissiográficos adequados, mas um novo tipo de colonizador, diametralmente diferente daquele que pisou, de início, em terras brasileiras, e que, durante séculos, agindo de maneira anti-econômica e anti-humana, terminou por destruir percentagem considerável de nossas florestas e a maioria das comunidades indígenas que constituem a nossa única fonte não européia de conhecimentos sobre o homem e a natureza a América do Sul"(3).*

Este trecho dá bem uma idéia de como se procurava atribuir à universidade, um poder que ela jamais teve e nem poderá ter. Como se sabe, as contradições da marcha de ocupação e colonização da Amazônia tem causas e raízes mais profundas, que escapam ao âmbito de intervenção exclusiva da universidade. Esta quando muito, pode ser um importante fator nessa tarefa. Não mais do que isso.

Foi com base nesse raciocínio que se cunhou à época a expressão Universidade da Selva, adotada oficialmente pela Reitoria, desde então. A expressão se configurava como um adjetivo-objetivo, ou seja, para designar sua vocação regional, para indicar em última análise, o centro nevrálgico de suas preocupações. Gabriel Novis Neves, Reitor, explica a nova concepção de universidade:

> *"Isolada dos grandes centros universitários brasileiros por milhares de quilômetros aéreos e por rodovias ainda de terra, a nova universidade não tinha onde buscar recursos humanos ou seja, profissionais para ensinar e administrar com a facilidade que possuía qualquer instituição de ensino superior fundada nas regiões de maior desenvolvimento no Brasil e, em razão disso, tivemos que colocar em jogo a prata da casa, a velha e invencível vocação mato-grossense para o pioneirismo. Foi então que concebemos a idéia de um*

(3) BRASIL. MEC - UFMT. Catálogo geral 73. ob.cit.p.30

desenvolvimento institucional que batizamos de Universidade da Selva. Dirigimos nossos esforços para a ocupação racional da Amazônia, procurando preservar física e culturalmente os povos indígenas, evitando a destruição inútil e improdutiva do meio ambiente, implantando a civilização ao lado da colonização" (4).

Sem dúvida, a nível do discurso, procurava-se ver a universidade por um novo ângulo, não convencional, porém, extremamente difícil de converter-se em realidade. Dentro da idéia ou do projeto Universidade da Selva, ou melhor, com base na vontade de se fazer uma universidade voltada para a realidade regional, inúmeras iniciativas haveriam de ser tomadas, algumas mais viáveis, outras com sabor de utopia, algumas mais simples, outras com alto grau de complexidade operacional. Antes que se comece a relatar o enumerar algumas dessas iniciativas, torna-se necessário dizer que Cuiabá está situada numa região bem ao meio de complexos geográficos distintos - o Pantanal Mato-grossense, o cerrado e a floresta amazônica. Os tipos humanos dessas regiões, o tempo cultural, os problemas sociais e econômicos, são diferentes. E essas diferenças são importantes para o planejamento da educação.

Posto isso, vê-se que a tarefa de uma universidade em construir seu modo de ação, representa uma tarefa das mais difíceis, ainda mais considerando o fato de ser uma instituição nova, com grande escassez de quadros humanos, sem experiência universitária e, sobretudo, envolvida por um arcabouço formal de leis educacionais que tem no Ministério da Educação e seu Conselho Federal de Educação, guardiões a exercer permanente vigilância no cumprimento de suas regras que foram feitas, quase sempre, com desconhecimento de condições específicas de cada da região, ou ainda, sem considerar a própria historicidade da instituição.

---

(4) Neves, Gabriel Novis. Entrevista.

Numa região como a de Cuiabá e Mato Grosso, onde a diferença de outras regiões em termos de fuso horário, parece corresponder e indicar a diferença de tempos culturais(5), a complexidade em fazer cumprir e prevalecer inúmeros dispositivos formais da educação brasileira, torna-se mais acentuada. E, o que é pior, o esforço, o tempo despendido para o cumprimento de dispositivos inadequados, de que são exemplos, os longos processos para o reconhecimento de um curso ou a obrigatoriedade de currículos, mínimos ou máximos, tanto faz, - subtrai muitas vezes um precioso tempo que poderia estar sendo empregado de forma mais criativa, em caminhos mais apropriados e, certamente de maior significado social e pedagógico. O formalismo existente na burocracia universitária ou na hierarquia do sistema educacional brasileiro pode converter, e isto vem acontecendo com freqüência, pessoas e idéias inteligentes, em formas burocráticas de atuação, pouco criativas e adeptas de dispositivos alienados. A Universidade, em seus primeiros tempos teve de mobilizar várias pessoas e setores para o cumprimento de uma legislação feita à distância.

Desta forma, a Universidade de Cuiabá, em seu início, premida de um lado pelo formalismo histórico do sistema educacional brasileiro e, de outro, motivada pela idéia de se fazer uma universidade não convencional capaz de influir no destino da região, daria começo, em 1972, a alguns projetos considerados de indiscutível valor. Entre esses projetos, destaca-se o Aripuanã, que tinha o objetivo de construir uma cidade científica em plena selva amazônica. Outros de menor porte foram o de Documentos Históricos Inéditos, Colégio Buriti, Museu Rondon e Instituto de Formação de Tecnólogos; depois vieram o Centro de Ciências Agrárias e outros programas que relataremos.

---

(5) "Cada civilização percebe o mundo através dos sistemas que lhe são próprios. Estes se formam durante a atividade dos homens à base de sua própria experiência e da tradição herdada das gerações anteriores". Gourevitch, A.Y. O tempo como problema de história cultural. In As culturas e o tempo Rio-SP, Vozes - USP, 1975, p.263

Projeto Aripuanã

Aripuanã é um município situado ao norte de Mato Grosso, de grande extensão (140.000 km^2), distante de Cuiabá aproximadamente 800km, quase que integralmente coberto pela floresta amazônica. De acordo com informações do projeto, estudos indicavam a presença nessa área de muitas riquezas minerais (estanho, manganês, ferro, diamante, titânio...) solos férteis, bom potencial energético, madeiras de lei e essências florestais, em apreciável quantidade, embora não inventariadas. O município de Aripuanã contava no começo da década de 70 com pouco mais de 2.000 habitantes, sendo que a única via de comunicação era a aérea. O Prefeito do município residia em Cuiabá.

Com base nos estudos preliminares que indicavam a presença nessa região de grande riqueza de recursos naturais, a universidade, em busca de sua vocação regional voltada para a Amazônia, concebeu o Projeto Aripuanã, mediante o qual deveria ser instalado no coração da selva amazônica uma cidade científica - a cidade Humboldt - em homenagem ao naturalista alemão.

Uma das idéias centrais da universidade do ponto de vista pedagógico era substituir o binômio ensino-pesquisa para pesquisa-ensino. Não seria possível transmitir nenhum conhecimento válido sobre a selva amazônica, antes de se conhecê-la em profundidade. A cidade-laboratório Humboldt seria o grande instrumento para a conversão desse raciocínio pedagógico em realidade. Segundo Neves:

> *"Para uma Universidade amazônica esta inversão é um imperativo de sobrevivência e desenvolvimento institucional. As pessoas que eventualmente duvidam da eficácia do nosso plano global de trabalho desconhecem a Amazônia, cuja imagem miniaturizada pela TV e pelas revistas para o consumo de*

massa, não correspondem à realidade. Apenas é possível conhecer algo semelhante voando sobre o oceano - e é possível que um cultivador de plantas submarinas venha a trabalhar num meio ambiente mais domável, sujeito a variações menos drásticas, do que um agricultor amazônico no futuro" (6).

Dessas palavras, deduz-se que a universidade tinha o objetivo de gerar em Humboldt conhecimentos técnico-científicos capazes de influenciar o desenho de um novo modus vivendi na região amazônica, onde a racionalidade na utilização dos recursos naturais dessa imensa reserva florestal fosse um denominador comum em seu processo de conquista e colonização. A universidade tinha consciência das dificuldades e acreditava em sua proposta. O trecho seguinte ilustra esse comentário:

"Os erros não desaparecerão por encanto em Humboldt, a cidade-laboratório. Estarão, entretanto, sendo processados e corrigidos com velocidade crescente, por uma estrutura tecnicamente desenhada para criar um modelo de desenvolvimento regional permanente que não sirva apenas uma geração, num período limitado de tempo" (7).

Certamente que para criar um modelo de desenvolvimento regional seria necessário ter um controle de todas as variáveis políticas, econômicas e sociais que concorrem para esse intento. Entretanto, isto não invalida a tese de que a universidade poderia oferecer, pelas suas atividades de pesquisas, subsídios imprescindíveis ao processo de busca de uma maneira menos depredatória e desumana de operar o desenvolvimento regional, onde os componentes de lucro e economia fossem devidamente balanceados pela agregação de componentes que considerassem a dimensão existencial no processo de colonização de Mato Grosso e da Amazônia.

---

(6) Neves, Gabriel Novis. Made In Aripuanã. Essa Onça- Jornal Selvagem nº 1, Cuiabá, UFMT, 1973

(7) Idem, ibidem.

O plano de pesquisa de Humboldt considerava três faixas de pesquisa: a pesquisa básica, a operacional e a educacional. Na primeira, o projeto visava obter informações básicas sobre o ecossistema da região - o ar, as águas, as radiações, os solos, as plantas e os animais; a segunda, os projetos de pesquisa deveriam incidir "em objetos de interesse econômico imediato", ou seja, - o minério, a terra, a água, a madeira, a borracha, o peixe, a saúde e o clima; na terceira, mediante o aproveitamento dos conhecimentos produzidos nas faixas anteriores, o objetivo era o de desenvolver uma tecnologia com vistas à "preparação do homem para a vida prática, tornando-o capaz de sobreviver e desenvolver uma associação altamente produtiva com a floresta"(8).

Uma das ambições do projeto era o de gerar uma tecnologia regional, ou seja, mediante o conhecimento científico da floresta amazônica e de seus recursos naturais (madeira, minérios, peixes, solos...) concebeu-se a possibilidade de aproveitamento racional desses recursos, através de uma cooperação entre a universidade e a indústria, com a intenção de "criação e aperfeiçoamento da tecnologia nacional". A idéia de regionalização estava tão presente que, até mesmo, falava-se em "processos de amazonização" ou "produto amazonizado".

O sonho dos idealizadores desse projeto transcendia fronteiras, já que o novo produto decorrente de uma nova tecnologia gerada a partir de um aproveitamento inteligente da floresta amazônica poderia servir também à conquista de novos mercados no trópico úmido, seja na América, Ásia ou África. Em síntese, o Projeto Aripuanã tinha como uma de suas metas principais, subsidiar uma política de desenvolvimento industrial para a Amazônia, onde a Secretaria de Tecnologia Industrial do Ministério da Indústria e Comércio deveria ocupar pápel de relevo.

---

(8) Lomba, Pedro P. Notas preliminares (mas razoavelmente definitivas) sobre Humboldt, Jornal Selvagem. ob.cit.

Nas discussões preliminares do projeto, sempre se registrou uma preocupação muito grande com o problema educacional da Amazônia, não no sentido de abrir escolas de 1º ou de 2º grau, ou seja, de repetir nessa região desconhecida, soluções construídas em outros ambientes. A idéia do projeto para a área da educação era, nada mais nada menos, do que a utopia de formar um homem amazônico, um homem capaz não somente de sobreviver nessa região inóspita, porém, de promover o seu desenvolvimento. O trecho que segue ilustra a ótica educacional do projeto:

> *"Do ponto de vista educacional, Humboldt fornecerá informações técnicas e científicas, além de subsídios metodológicos, que orientarão a formação e treinamento especializado de profissionais na UFMT e em outras Universidades e escolas técnicas, difundindo-os em forma de livros, relatórios filmes, por intermédio do Centro de Informática do CEPLAN e mantendo, através do Centro Educacional de Humboldt, instalações para cursos Fundamental I a II e de nível superior, na floresta. Será projetada uma estrutura didático-pedagógica que, montada e implantada em seus vários níveis, alternando dinamicamente fases de aprendizagem e de trabalho, assegurará a presença, não apenas da mão de obra adequada à região, mas do tipo humano capaz de compreender e de se aliar vitalmente ao meio ambiente amazônico"* (9).

Dentro do plano educacional de Aripuanã cogitou-se de criar a Escola de Administração da Amazônia, que formaria o gerente necessário ao Estado e à empresa privada que deveria instalar-se na região(10). Dessa intenção pode-se inferir, preliminarmente, que o Projeto Aripuanã estava essencialmente voltado para as atividades econômicas da região. Isso poderá ser ainda comprovado pelo fato de ter preconizado a futura criação

---

(9) Lomba , Pedro P. Notas preliminares sobre Humboldt. ob.cit.

(10) Idem, ibidem

da Companhia de Preservação e Desenvolvimento da Floresta de Aripuanã S/A, empresa de economia mista que deveria ter a participação de bancos federais, com o objetivo de "modular a atividade das empresas privadas que atuarão na região"(11). Ou seja, uma empresa estatal de apoio ao setor privado.

A cidade científica de Humboldt foi planejada para ter alojamentos para pesquisadores, trabalhadores rurais e urbanos, campo de aviação, porto fluvial, depósito de combustível, hotel de trânsito, serraria, restaurante, enfermaria e outros serviços de infraestrutura necessários à sobrevivência no isolamento de uma selva tropical e úmida. Para servir de apoio ao núcleo pioneiro de Humboldt, foi previsto em Cuiabá, um Centro de Informática que, juntamente com a universidade e o CEPLAN (Centro de Planejamento da Amazônia), atuariam na elaboração dos projetos físicos e organizacionais e no recrutamento e seleção da mão de obra qualificada nas áreas da administração, ciência, tecnologia e educação, necessária à operação de Humboldt.

O município de Aripuanã era habitado pelos índios cinta-largas, de tronco lingüístico Tupi, derivando tal designação do uso de uma faixa de entrecasca de árvores. O trabalho de atração desses silvícolas havia começado há pouco por alguns sertanistas, entre eles Francisco Meirelles e Apoena Meirelles. Apesar dos primeiros contatos terem sido pacíficos, um clima de tensão ainda rondava os poucos habitantes não indígenas da região. Não apenas os moradores de Aripuanã, mas sobretudo os empresários da Amazônia. Daí a importância que se dispensava ao Museu Rondon, que fora criado um pouco antes de começar o projeto, pois "a segurança dos empreendimentos econômicos e sociais projetados para a floresta de Aripuanã depende, em alto grau, das relações entre os índios e frente de ocupação racional"(12).

---

(11) Lomba, P. Paulo. Notas preliminares sobre Humboldt.ob.cit.
(12) Idem, ibidem

O Projeto Aripuanã conseguiu sensibilizar vários segmentos da opinião pública, além de Ministérios, o Governo Estadual e setores privados. Com recursos financeiros oriundos do Ministério do Planejamento, ao tempo em que era Ministro João Paulo dos Reis Veloso, que via a iniciativa com otimismo, o Núcleo Pioneiro de Humboldt começou a ser implantado em 1973, mediante convênio entre o Ministério do Planejamento (IPEA), Ministério da Educação (UFMT), Ministério do Interior (SUDECO) e o Governo do Estado de Mato Grosso. As primeiras obras foram iniciadas com os materiais sendo transportados pelos aviões Buffalo da Força Aérea Brasileira, o meio mais eficiente de transporte para aquela região, embora oneroso.

A repercussão do Projeto não permaneceu somente a nível regional; a chamada grande imprensa nacional deu-lhe razoável cobertura e, até mesmo, a nível internacional, êle seria objeto de destaque. A curiosidade em torno desse Projeto decorria basicamente do arrojo de suas propostas. Implantar no meio da selva amazônica uma cidade científica com a finalidade de desenvolver um programa de pesquisas que pudesse fornecer subsídios a uma política de ocupação racional da floresta amazônica - um "paraíso perdido" - só poderia despertar o interesse e a atenção de setores públicos e privados, de instituições científicas nacionais e internacionais, bem como do meio militar brasileiro. Assim, um clima de entusiasmo espalhou-se rapidamente, o que se tornou motivo de orgulho para a jovem universidade.

A participação do Ministério do Planejamento garantiu a inclusão do Projeto Aripuanã nos dois primeiros PBDCTs (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). No primeiro (1973/74), consta que:

"O Projeto Aripuanã tem por finalidade a realiza-

ção de pesquisas visando à integraçao, colonização e desenvolvimento do Município de mesmo nome (150.000 km2), naquele Estado, cujas potencialidades começaram a ser vislumbradas através de dados do Projeto Radam. O Projeto contará também com a participação do Ministério das Minas e Energia"(13).

O segundo PBDCT(1975/79) reafirma esse objetivo informando que a primeira etapa do projeto já tinha sido iniciada com a implantação de 2 clareiras pioneiras. A primeira, situada às margens do Rio Aripuanã, defronte às cachoeiras de Andorinhas e Dardanelos, para abrigar a cidade-laboratório de Humboldt, cujos habitantes são técnicos, cientistas e pessoal local, que servirá de base para o envio e recolhimento de expedições terrestres, de ponto de apoio para a navegação aérea e fluvial e de campo de pesquisa para um complexo laboratorístico, em plena selva. A segunda clareira ficaria na margem esquerda do rio Juruena, destinada à fixação gradativa de serviços e de equipamentos sócio-econômicos, para administração de projetos agrícolas de exportação e de abastecimento local. O projeto previa ainda a implantação de uma terceira clareira-gigante, na zona interpolar - a colônia de Gavião - no entrosamento das rodovias Cinta-Larga/Humboldt BR 172, única alternativa de ligação de Manaus ao sistema viário do Centro-Oeste e do Sudeste, pelo seco(14).

Por algum tempo esse Projeto ocupou as atenções centrais da comunidade universitária local. Sua presença justificava a expressão Universidade da Selva que logo se transformaria numa espécie de cartão de visitas da universidade. Várias autoridades do governo federal, inclusive ministros, e do go

(13) BRASIL. Presidência da República. PBDCT 1973/74.6/73.p.104

(14) BRASIL. Presidência da República. IIPBDCT.Brasília,1976. p. 117.

verno estadual, visitaram Aripuanã no início das primeiras obras. Também lá estiveram alguns militares para ver de perto uma obra indiscutivelmente inédita. Como o país estava ainda sob os efeitos narcóticos do chamado "milagre brasileiro", período em que o binômio arrojo-magnitude conseguia acobertar frestas e lacunas porventura existentes, os visitantes de Aripuanã não escondiam o entusiasmo com a obra que se realizava em plena selva - uma selva que há séculos vinha desafiando tentativas de colonização e de sobrevivência do homem branco. Só não desafiava o índio que com ela estava identificado e lhe conhecia os segredos mais recônditos.

O início das obras de Aripuanã aguçaria ainda mais as discussões em torno de uma universidade regional no âmbito da comunidade universitária de Cuiabá. Sob sua inspiração direta ou indireta várias tentativas seriam feitas, visando de uma maneira ou de outra tornar a universidade mais próxima da realidade, como por exemplo a introdução do ensino do direito indígena, da literatura matogrossense, da economia regional etc. Até mesmo um colégio para formar técnicos para a região foi pensado - o Colégio Buriti que, devido a falta de condições, não chegou a se efetivar.

Durante os anos de 1973 e 1974, em termos de regionalização, a universidade investiu precipuamente no Projeto Aripuanã. Todavia,o Núcleo Pioneiro de Humboldt estava muito longe - 800 quilômetros de Cuiabá. Alguns professores e líderes da cidade perguntavam amiúde por que um investimento tão distante? Por que a universidade não direcionava esforços de pesquisas para o cerrado e o pantanal que, além de constituirem problemas urgentes, estavam mais próximos e, certamente, seriam mais viáveis? O fato de a floresta amazônica não ter tido historicamente uma presença marcante na evolução de Cuiabá e das principais cidades de Mato Grosso, gerava, em vários segmentos da comunidade, uma indiferença em relação ao projeto.

Esse dado, somado a problemas de gestão administrativa e descontinuidade de apoio federal motivada pela troca de governo - estão entre as prováveis causas para que, já a partir de 1974, a sua validade e oportunidade começassem a ser questionadas. Nos anos seguintes, assistir-se-ia seu progressivo abandono e morte, passando para o governo do Estado, depois Conselho Nacional de Pesquisas, onde foi finalmente extinto,em 1982.

Se de um lado o Projeto Aripuanã serviu para provocar um debate mais a fundo sobre o papel regional da universidade, de outro, a primazia que lhe foi conferida colaborou para impedir que algumas propostas mais realistas recebessem apoio. Entre estas propostas, uma destaca-se pelo alto sentido social que possuía. Trata-se do anteprojeto do Centro de Pesquisas de Doenças de Massa elaborado por Noel Nutels, o conhecido médico-sanitarista brasileiro nascido na Rússia, conhecedor em profundidade dos problemas práticos de saúde do interior brasileiro e notável defensor das comunidades indígenas com as quais conviveu durante vários anos no Parque Nacional do Xingu.

O anteprojeto de Nutels tinha o objetivo de desenvolver um modelo de assistência à saúde, mediante a utilização de pessoal de nível médio que seria recrutado nos estabelecimentos de ensino da região escolhida que compreendia os municípios de Alto Paraguai, Arenápolis, Barra dos Bugres, Nortelândia, Diamantino, Rosário Oeste e Nobres. A região abrangida por esses municípios vinha adquirindo crescente importância devido ao intenso movimento colonizador e, bem assim, por influência das rodovias Cuiabá-Santarém e Cuiabá-Acre. Essa região seria o campo prático de experiência da universidade com um novo modelo de assistência à saúde. Paralelamente, o centro efetuaria levantamentos epidemiológicos com o objetivo de se conhecer a prevalência e a incidência das doenças de massa - levantamento

dos agentes transmissores e dos hospedeiros silvestres que permitiriam o melhor conhecimento nosológico da região(15).

O Dr. Noel chegou mesmo a entrar em contato com a Organização Mundial da Saúde visando obter relatos de experiências semelhantes em outros países que apresentavam problemas semelhantes aos de Mato Grosso. Nutels tinha consciência da originalidade do projeto, apesar de ser simples e de baixo custo. Parece-me oportuno registrar a sua concepção do Centro de Doenças de Massa da Universidade Federal de Mato Grosso:

> *"A partir do arcabouço arquitetônico que deverá ser do tipo nuclear que permitirá sua ampliação à medida que o projeto for se desenvolvendo, tudo é simples e despretencioso. Pretende se inicialmente criar na área mencionada no anteprojeto uma estrutura modesta que deverá permitir o levantamento sanitário da região sobre a qual, progressivamente, poder-se-á vir a desenvolver um plano de atividade assistencial. Tudo na base de um tipo de profissional, a ser criado pelo Centro, de formação específica para atuar em áreas como aquela onde se pretende desenvolver o projeto (16)".*

No anteprojeto de criação do Centro, Nutels chegou a aventar uma possibilidade de largo alcance pedagógico. O Centro poderia ser o germe da futura faculdade de medicina, que levaria "em conta o desenvolvimento da região". Nesse caso, o Estado de Mato Grosso teria uma escola médica com uma proposta pedagógica nascida de baixo para cima, ou seja, a experiência do Centro, após alguns anos, se bem conduzida, com toda certeza geraria um retrato realístico da situação de saúde da região, a partir do qual seria possível pensar numa pedagogia

---

(15) Nutels, Noel. Sugestão para um anteprojeto de um Centro de Pesquisas de Doenças de Massa, da UFMT. Jornal Selvagem. ob.cit.

(16) Nutels, Noel, Carta ao Reitor Gabriel Novis Neves, de 11/08/72. Jornal Selvagem. ob.cit.

de formação médica ou de outros profissionais da área da saúde consideravelmente mais próximas de aspirações e necessidades sentidas e vividas pelos segmentos mais humildes da população regional. Sob esse aspecto, nunca será demais lembrar o exemplo da escola de agronomia da Universidade Federal de Viçosa que surgiu ao tempo de Artur Bernardes, como uma escola de grau médio, sendo este um dos fatores que certamente concorreram para elevá-la ao estágio de reputação que desfruta hoje. Este projeto, por falta de apoio, foi abandonado, perdendo-se uma excelente oportunidade de desacademizar e, ao mesmo tempo aprofundar a penetração social da universidade.

Todavia, o projeto de Nutels foi pensado ao tempo em que o Governo só conseguia empolgar-se com projetos de grande porte. Esse certamente não era o caso do projeto de assistência à saúde de Nutels, cuja grandeza, estava, não no volume de recursos requeridos, nem tão pouco em projeções irrealizáveis, porém, no sentido humano que possuia. A dimensão social do investimento era fator marginal nesse período de "delinquência ufanística" onde o sentimento de grandiosidade impregnava até mesmo setores esclarecidos da elite. Foi a época de grandes estádios de futebol, grandes rodovias, edifícios suntuosos, complexos escolares super-dimensionados etc. Nesse quadro não poderia haver lugar para projetos simples, não obstante sua relevância humana. A Escola de Ijuí, cuja experiência foi relatada no capítulo anterior, foi uma das poucas, acredito, a perceber a importância da simplicidade em educação. Por isso, com pouco, conseguiu fazer muito.

Museu Rondon

A existência de inúmeras comunidades tribais no Estado de Mato Grosso ocupando vastas porções de terras cobiçadas por empresários seria o motivo cental e plenamente justificado para que a universidade instituisse o seu museu indígena, le

vando o nome de Rondon em homenagem ao notável trabalho desenvolvido por esse pioneiro das selvas matogrossenses.

Oficialmente inaugurado em 8 de janeiro de 1973, o Museu Rondon apresentou já no início de suas atividades um bom acervo da cultura indígena remanescente da população pré-colombiana da América que vivia em terras matogrossenses. A idéia central que presidiu a criação desse órgão suplementar da universidade era a de ser um centro de pesquisa indigenista, reunindo pesquisadores de diversas áreas do conhecimento para empreenderem vigoroso programa de investigação sobre os grupos tribais que habitavam o Estado. Além disso, em decorrência dos inúmeros conflitos existentes entre as missões religiosas, pesquisadores e o governo, representado pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio), o Museu Rondon deveria ser o palco científico-cultural para um debate franco e aberto a propósito de inúmeras questões políticas, econômicas e culturais que a presença de várias comunidades indígenas, algumas ainda não contactadas, suscitavam e vinha sendo objeto de constantes conflitos.

Do ponto de vista pedagógico, constituía uma das missões primordiais do Museu a progressiva sistematização do conhecimento prático que essas comunidades haviam auferido através de uma experiência de séculos com os segredos da selva. Em sua recente visita ao Brasil, o antropólogo Lévi-Strauss chamou a atenção para a importância desse acervo de conhecimentos: "Hoje, no mundo inteiro, farmacêuticos procuram células de moléculas desconhecidas, síntese de medicamentos. E pensar que os índios as conhecem..."(17)

A tarefa de organizar um museu indigenista não parecia ser de grande complexidade. Vários sertanistas e antropólogos das missões religiosas estavam dispostos a colaborar. Sertanistas como Cláudio e Orlando Villas Boas , Francisco Meirelles, Apoena Meirelles,olhavam a proposta da universidade com

(17) Lévi-Strauss C. Entrevista ao Jornal o Estado de São Paulo 15/10/85.

simpatia. Além disso, os antropólogos jesuítas e salesianos há muito que vinham desenvolvendo pesquisas junto a diversas comunidades indígenas. A Missão Anchieta tinha até mesmo um hospital indígena em Utiariti, região de Diamantino, com um bom acervo sobre medicina em comunidades tribais. Tudo o que a universidade precisava fazer era atrair essas ricas inteligências para o programa de pesquisas do Museu Rondon. Por circunstâncias de trabalho, tive a oportunidade de contactar em 1973 um missionário salesiano em Sangradouro-Mato Grosso. Após alguns instantes de diálogo, esse missionário trouxe-me a edição italiana de um ensaio de sua autoria sobre antropologia xavante dizendo que não editou no Brasil por não encontrar apoio. Bartolomeu Zacarelli era o seu nome e, o livro tinha o prefácio de C. Lévi-Strauss. A universidade não poderia permanecer alheia a fatos como esse.

Nessa linha de raciocínio cooperativo, foram mantidos entendimentos entre a universidade através do Depes e do Museu Rondon e a Missão Anchieta, do qual resultou a assinatura de um Acordo que previa a contratação como professor colaborador de alguns missionários antropólogos, em regime de 12 (doze) horas. A rigor, eles não deveriam vir para a universidade, o que seria um grande prejuízo, porém, continuar a fazer o que vinham fazendo lá no meio da selva em contato diário com as comunidades indígenas, ou seja, estudando essas comunidades ao mesmo tempo que procuravam ajudá-las e orientá-las sob os mais diversos aspectos. A experiência desses missionários antropólogos daria origem, mediante sucessivas publicações, a uma originalíssima biblioteca de antropologia indígena, de conhecimentos indígenas, transformando desta forma a expressão Universidade da Selva, em ações concretas que a justificasse.

Alguns missionários chegaram a ser contratados. Em seguida, também o foram alguns sertanistas como Orlando Villas Boas e Apoena Meirelles. Tudo parecia encaminhar para um desfecho dos mais promissores. Todavia, problemas surgidos entre al

guns missionários, sertanistas e a FUNAI serviram para esmorecer e colocar termo a uma iniciativa tecnicamente viável. Porém, em decorrência desses atritos, se tornaria politicamente inviável. Afinal, estávamos no apogeu do autoritarismo de 64. Além disso, a falta de apoio do Ministério da Educação e Cultura pode ser arrolado como causa, não da extinção do Museu Rondon que continuou a existir, mas da impossibilidade de se continuar a ter na universidade, produzindo para a universidade , algumas pessoas reconhecidamente competentes na área indígena. O Ministério da Educação, por sua atuação estanque, onde cultura e educação sempre caminharam de forma dissociada, dificultava uma discussão orçamentária global, onde todos os componentes da vida de uma universidade pudessem ser discutidos e devidamente balanceados. Some-se a isso o fato de ser à época a universidade de Cuiabá, a instituição federal mais jovem do país, sendo vista pelo Ministério apenas em sua dimensão burocrática de cumprimento de normas, onde se dispensava mais importância ao aspecto prestação de contas, do que ao pedagógico e científico.

Após esse incidente inicial de obliteração de algumas idéias e propósitos de inegável densidade universitária, o Museu continuaria sua existência , na condição de um museu a mais.

Projeto Documentos Históricos Inéditos

Foram as minas de ouro descobertas pelos bandeirantes paulistas, no ano de 1719, que deram origem à cidade de Cuiabá, situada às margens do rio de mesmo nome e, segundo os cálculos de Rondon, - no centro geodésico da América do Sul . Graças à exploração do ouro a Vila de Cuiabá floresceria rapidamente chegando mesmo, num determinado momento, a possuir uma população superior a de São Paulo. Todavia, por ser um ouro de aluvião, as jazidas se esgotariam após umas poucas dezenas de

anos de incessante exploração. Com isso, Cuiabá teria o seu progresso estagnado, permanecendo por mais de século num quase completo isolamento do resto do país. Esse fato contribuiu para que ali se desenvolvesse formas de vida e de cultura com marcas próprias, conferindo à história de Cuiabá aspectos singulares.

Por outro lado, a existência de uma extensa faixa de fronteiras com o Paraguai e a Bolívia e os problemas que historicamente foram surgindo em decorrência dessa situação, gerou inúmeros fatos históricos, esquecidos ou não devidamente considerados pelas principais fontes de história do Brasil. A história do Brasil foi sempre escrita a partir dos grandes centros urbanos de decisão política ou econômica, deixando à margem - ou seja à margem da história para lembrar o título de um livro de Euclides da Cunha, fatos da maior importância que ocorreram no interior do país, sobretudo na região de fronteiras com outros países.

Tais constatações, por si só, eram suficientes para justificar a entrada da universidade no campo da pesquisa histórica. O papel da universidade deveria ser, sobretudo, o de investigar, documentar, catalogar, fatos e fontes da história de Mato Grosso, cumprindo um papel inteiramente seu e, desta forma, oferecendo à historiografia brasileira uma contribuição singular, que uma outra instituição situada fora desse palco histórico teria, seguramente, maiores dificuldades em conseguir concretizar tal intento.

A idéia do projeto foi concebida em 1972 no Departamento de Ensino e Pesquisa da Universidades (Depes). O seu principal inspirador foi o Professor Agostinho da Silva, que anos antes havia organizado o Instituto de Estudos Portugueses da Universidade de Brasília e, a esse tempo, residia em Lisboa. Como grande conhecedor da cultura ibérica, foi ele que chamou atenção para a existência de inúmeros documentos iné-

ditos da história de Mato Grosso, depositado nos principais arquivos de Portugal e também da Espanha. Não só chamou a atenção para esse dado como indicou pessoas que por conheceram essa documentação inédita, poderiam colaborar com a universidade. Uma delas, a paleógrafa Maria Cecília Guerreiro de Souza, da Universidade de Brasília, se deslocaria em definitivo para Cuiabá para assumir a coordenação do projeto que visava trazer para o Brasil, cópias dos documentos sobre a história de Mato Grosso, dando início a um trabalho que apresentaria em breve resultados dos mais auspiciosos.

A esse projeto se agregaria depois o arquiteto Carlos Francisco Moura, possuidor de bons conhecimentos sobre a documentação existente nos arquivos da península ibérica. Não podendo se deslocar para Cuiabá, Carlos Moura foi contratado pela universidade, como pesquisador, mantendo sua residência no Rio de Janeiro, com a responsabilidade de desenvolver anualmente alguns projetos de pesquisa. Apesar dessa situação sui-generis, caberia a esse pesquisador iniciar uma nova fase da pesquisa histórica em Mato Grosso, de base científica e se valendo de fontes primárias desconhecidas no Brasil, provando assim que a mera presença física nada tem a ver com o verdadeiro espírito universitário que se deseja como um dos compromissos sociais inerentes à classe docente.

O trabalho desses dois pesquisadores, pela firmeza e seriedade de trajetória percorrida, acabaria por ser o germe do Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, criado em 1976, como órgão suplementar, que expandiria essas ações para vários aspectos da cultura matogrossense.

Um dos motivos da viabilização do Núcleo de Documentação Histórica foi o apoio do Ministério da Educação com a participação da UNESCO. Esse fato tem importância na medida em que mostra que quando o Ministério assume uma postura pedagógica em relação às universidades, boas idéias podem se concre

tizar, sobretudo se o Ministério em vez de impor "inovações", estimular o florescimento espontâneo do potencial criativo próprio das instituições universitárias. Sendo a universidade uma instituição que tem no pensamento criativo e divergente o seu principal instrumento de progresso cultural, científico e tecnológico, a postura coercitiva histórica da administração federal tem impedido, ou melhor dizendo, tem sido uma das causas da baixa emersão do pensamento produtivo - que deveria ser a principal característica do fazer universitário.

Na linha em que se procura direcionar esta reflexão, pode-se afirmar que, tivesse tido o Ministério a sensibilidade necessária para acolher e apoiar algumas idéias geradas no calor das tentativas de promover o enlace da universidade com as questões sócio-culturais e econômicas da região, muitas coisas originais e adequadas poderiam ter sido concretizadas. Durante o tempo em que foi possível manter Agostinho da Silva como representante da universidade na Europa, pelo prestígio que desfrutava junto a diversos organismos internacionais, inúmeras propostas surgiram - não para um transplante cultural, alheio à realidade, porém, com o objetivo de viabilizar a cooperação de instituições e de cérebros no projeto universitário matogrossense. Na condição de um dos protagonistas deste episódio pude ver uma enorme perspectiva ser aberta. Agostinho da Silva visitou pessoalmente, em nome da universidade vários órgãos de reputação cultural e científica da Europa, além de consultar especialistas em diversas áreas do conhecimento sobre a possibilidade de virem para Mato Grosso. Ante a falta de meios para atrair uma massa crítica que poderia ter dado um grande impulso à universidade em sua fase inicial, o máximo que se poderia fazer, como se fez, era solicitar o curriculum vitae de cientistas interessados e dizer que a universidade estava envidando esforços para viabilizar a vinda[18].

---

(18) Os inúmeros contatos do Prof. Agostinho da Silva como representante da universidade na Europa estão documentados através de correspondência mantida como o autor do presente estudo.

Como representante da universidade, Agostinho da Silva esteve em vários países, contactando pessoas e entidades da área técnico-científica, tendo em vista inclusive a possibilidade de conseguir bolsas para os docentes da UFMT se especializarem. Ante as diversas propostas para as quais a universidade não dispunha de meios para concretizar, o idealismo que amparava essa iniciativa foi se esmorecendo até converter-se num dado secundário na vida da instituição. Foi sempre mais fácil conseguir dinheiro no Ministério para construção de prédios e edifícios do que para cuidar dos objetivos centrais da universidade que são a pesquisa e o ensino.

Dessa experiência ficaria o Projeto de Documentos Históricos Inéditos, posteriormente elevado à condição de um Núcleo de Documentação Histórica Regional e um punhado de boas e desafiadoras idéias para serem novamente tentadas quando a oportunidade novamente aflorasse.

Museu de Arte e Cultura Popular

A proposta de regionalização da Universidade Federal de Mato Grosso incluiria também o campo das artes. Não sem razão, pois como observou Moura "a história das artes plásticas em Mato Grosso está por ser escrita. O que pode parecer um vazio desde as origens da capitania até ao surgimento, em nossos dias, de notável plêiade de artistas modernos não se deve senão à perda ou extravio de grande número de obras e de documentos, à dificuldade de pesquisa e à ausência de estudos específicos"(19). Essa "notável plêiade de artistas modernos" de que fala Moura, constituiria a matéria prima principal do Museu de

---

(19) Moura, Carlos Francisco. As Artes Plásticas em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX. Cuiabá, FCMT/MACP, 1976.p.13.

Arte e Cultura Popular, cuja organização começou a ser feita em 1973, sendo oficialmente criado em 1974.

Para dirigir o Museu a universidade, através de seu Departamento de Ensino e Pesquisa (Depes), foi buscar em Campo Grande o conhecido artista plástico matogrossense Humberto Espíndola, que vinha obtendo progressivo reconhecimento no mundo artístico por seus trabalhos inspirados na bovinocultura do Pantanal. A Humberto Espíndola e Aline Figueiredo, esta dedicando se à crítica no setor de artes plásticas, caberia a tarefa de instaurar o Museu, o que fizeram com competência e denodo, de forma que, em pouco tempo, este órgão se transformaria em vivo instrumento de pesquisa, promoção e dinamização das artes plásticas em Mato Grosso e no Centro-Oeste.

Os relatórios da universidade referentes aos anos subseqüentes ao de sua criação indicam o trabalho profícuo do Museu, seja estimulando o trabalho criador de inúmeros artistas novos de Cuiabá e adjacências, seja atraindo para Cuiabá várias exposições de artistas de outras regiões, ou despertando o gosto pelas artes nas escolas de 1º e 2º graus da região.

O êxito do Museu de Arte e de Cultura Popular da universidade deixa uma lição. Simples de um lado, importante, de outro. Mostra que a universidade é um campo que requer competência como condição primeira para que as coisas aconteçam a um nível essencialmente digno da universidade em sua concepção maior de instituição crítico-criadora; mostra também que o êxito de um projeto ou programa depende de apoio institucional, seja da própria instituição, seja de agências externas. O Museu de Arte e de Cultura Popular pode contar com essas condições favoráveis.

Instituto de Formação de Tecnólogos

A matriz desse instituto, criado em 1976, foi o curso de Tecnólogo em Saneamento Ambiental, iniciado em meados de 1974. A idéia primeira da universidade estava muito próxima da sugestão feita por Noel Nutels, ou seja, formar um agente de saúde para atuar junto às comunidades de baixa renda. Não sendo isso possível devido a fatores de ordem legal, burocrática ou mesmo financeira, em 1974, mediante o incentivo do antigo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, foi proposto ao Conselho Federal de Educação um currículo experimental para a formação de técnico de nível superior em saúde - o Tecnólogo em Saneamento Ambiental. Após inúmeras discussões, sugestões, alterações, o projeto foi aprovado e iniciada a sua implantação(20).

A política do Ministério da Educação de incentivar as chamadas carreiras de curta duração de nível superior, tinha o seu embasamento legal nos artigos 18 e 24 da Lei nº5.540/68. Do ponto de vista técnico-pedagógico o novo profissional deveria possuir um perfil que se situasse acima do técnico de nível médio e abaixo do nível superior pleno,configurando-se, portanto, como um profissional intermediário. Ainda sob o aspecto técnico-pedagógico, o tecnólogo haveria de ter uma formação essencialmente prática, definindo-se desta forma "como um profissional fortemente inserido na área de fazer(21)". Já sob uma ótica econômica, o tecnólogo deveria ser preparado para atuar "nas áreas prioritárias estabelecidas pelo governo a fim de responder aos reclamos das necessidades nacionais e regio

(20) O currículo do curso de Saneamento Ambiental contou com a assessoria do Dr. Magid Iunes da Escola Paulista de Medicina, do Reitor Dr. Gabriel Novis Neves, do Sanitarista Clóvis Pitaluga de Moura, do Vice-Reitor B. Pedro Dorileo e do autor do presente estudo.

(21) BRASIL. MEC-DAU. Cursos superiores de tecnologia.Brasília, 1974. p. 11.

nais"[22]. A nova orientação do governo através do Ministério da Educação, visava "racionalizar criteriosamente a formação de profissionais de nível superior para atender às exigências impostas à educação pelo processo ascendente de desenvolvimento"[23]. Observa-se assim, uma política de educação superior visivelmente influenciada pelo clima de euforia nacional provocada pelo "milagre econômico" da década de 70.

Havia nesse tempo um grande entusiasmo do Departamento de Assuntos Universitários do MEC para com a formação de tecnólogos, que fora convertida como um de seus projetos prioritários. A experiência em andamento com os cursos de engenharia de operação, vinha sendo objeto de críticas. Segundo Vieira, esses cursos haviam obtido um êxito inicial enquanto estiveram voltados para a indústria automobilística; todavia, a expansão que tiveram para outros campos da engenharia, suscitou dúvidas entre algumas das principais lideranças da área de engenharia, que passaram a alertar o MEC para as consequências desse crescimento, considerado inoportuno[24]. No fundo, havia também um problema de conflito profissional entre o engenheiro pleno e o de operação, pois, ao mesmo tempo em que se criticava o engenheiro de operação, procurava-se ver no tecnólogo uma possibilidade de resolver o problema, já que este não seria um engenheiro de curta duração, mas um técnico de nível superior, com funções específicas e de apoio ao engenheiro pleno.

Além disso, a experiência paulista do Centro Estadual de Educação Tecnológica, formando técnicos (tecnólogos) com boa receptividade no mercado de trabalho, depunha a favor da dinamização da política de formação de tecnólogos[25]. As-

---

(22) BRASIL. MEC/DAU. Cursos Superiores de tecnologia. Brasília, 1974, p.13

(23) Idem, ibidem. p. 13

(24) Interpretação dada ao autor pelo Dr. Rui C. C. Vieira

(25) BRASIL. MEC/DAU. Cursos Superiores de Tecnologia ob.cit. p. 13

sim, o MEC passou a estimular a criação de cursos e de centros regionais de tecnólogos[26]. Os incentivos financeiros concedidos pelo MEC-DAU, atuaram como fatores decisivos na aceitação desses cursos por parte das universidades e instituições isoladas. Saliente-se em acréscimo que, no caso de Mato Grosso, onde a universidade atravessava uma fase de grande entusiasmo, o advento do tecnólogo inseria-se no quadro idealista de que era preciso fazer e inovar, sem perda de tempo.

O currículo do curso de Tecnólogo em Saneamento Ambiental inspirou-se inicialmente no de saneamento básico da Faculdade de Engenharia de Limeira, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Todavia, como a universidade almejava formar um profissional de prevenção da saúde pública, os contornos finais do currículo acabaram ficando mais próximo da área médica e, o seu processo de implantação e supervisão, devido a isso, correria por conta de profissionais médicos.

O entusiamo inicial gerado pela criação desse curso, indiscutivelmente um marco importante na história da universidade, porquanto assinalaria o início de um apoio mais decisivo do Ministério da Educação, fez com que propostas semelhantes brotassem rapidamente em outras áreas do conhecimento. A universidade tinha consciência que os cursos que oferecia, a maior parte dos quais pertencentes ao setor das ciências humanas e sociais, não eram suficientes para atender problemas regionais da maior urgência. Não havia nenhum curso nas áreas de saúde e ciências agrárias e, com referência às engenharias, só existia a civil, ainda assim, apresentando inúmeras deficiências, seja no que se refere à qualidade, seja no perfil curricular inadequado às necessidades da região. Em síntese, o perfil da oferta era um e o perfil da procura era outro.

---

(26) BRASIL. MEC-DAU. Cursos superiores de tecnologia. ob.cit. p. 13 e 31.

O incentivo que o Ministério da Educação dava a esses cursos facilitava a acolhida ministerial de novos projetos. Em alguns casos, o próprio Ministério não apenas consultava a universidade, mas chegava mesmo a induzir iniciativas nesse setor. Essa convergência de dados favoráveis foi responsável pelo surgimento dos cursos de tecnólogo em Cooperativismo (1974), Administração de Empresas Rurais (1975) e Bovinocultura (1975). Estes cursos foram reunidos num Instituto de Formação de Tecnólogos, o que atendia uma das recomendações do Ministério da Educação.

Na elaboração das propostas curriculares, a universidade procurou considerar os problemas regionais, estruturando os cursos com a intenção de que os profissionais por ele formados atendessem necessidades do mercado de trabalho(27). O curso de Cooperativismo constava das sugestões feitas pela Comissão de Ensino de Ciências Agrárias (CECA) do MEC-DAU para carreiras de curta duração e a Universidade Federal de Viçosa, com interesse em criá-lo, havia planejado o seu currículo, de forma que, a sua implantação em Mato Grosso foi facilitada, sendo necessário apenas algumas modificações; o de Administração de Empresas Rurais e Bovinocultura tiveram os seus currículos planejados pela Universidade, sendo que o de Bovinocultura foi sugerido pelo Ministério da Educação.

Os cursos de formação de tecnólogos tiveram um início exitoso, contando com o apoio do Ministério e da administração central da universidade. No entanto, esses cursos para cumprir um dos pontos altos de sua concepção pedagógica que era o de preparar profissionais práticos, voltados para as ta-

(27) Quando se fala em mercado de trabalho é preciso distinguir a necessidade social do técnico e o emprego criado. É muito comum existir a necessidade social sem que exista o emprego criado, sobretudo na área social.

refas do fazer, requeriam duas condições básicas: corpo docente de acordo com as características do curso e campo de estágio para treinamento prático. A universidade não possuia esses requisitos. Primeiramente, os professores não poderiam sair dos quadros tradicionais da universidade, seguramente mais afeitos a uma orientação metodológica de preponderância acadêmica, o que conflitava com o sentido prático da pedagogia do tecnólogo; em segundo lugar, a carência de laboratórios, locais para treinamento operacional e a pouca experiência da universidade, começaram logo a atuar como fatores de limitação ao êxito do programa.

Além disso, as carreiras de técnico de nível superior, de curta duração, nunca tiveram aceitação global na sociedade brasileira. Os engenheiros de operação da década de 60 já haviam enfrentado problemas de discriminação por parte dos engenheiros formados em cursos longos. Embora ambos de nível superior, a diferença de duração separava e discriminava o de menor duração. Com os tecnólogos esse fenômeno se repetiria de forma mais intensa. Como se poderá notar, em boa parte, era um problema de fundo cultural. A rigor, nunca houve um estudo que determinasse com rigor técnico a duração dos cursos superiores. O fato de a graduação universitária ser feita em 4, 5 ou 6 anos, sempre foi uma questão de tradição e não de reflexão com base em estudos. Em termos essencialmente técnicos parece-me razoável afirmar que o curso deverá ter a duração que a sua necessidade social requerer. No Brasil, se um curso de nível superior tiver menos de 4 anos de duração, poderá ocorrer problemas de discriminação(28). É a herança histórica do diploma como instrumento de outorgar privilégios.

Assim, os cursos de curta duração criados pela universidade não seriam inteiramente acolhidos por vários segmen

(28) Em outras palavras, todo curso deverá ter a duração necessária para preparar um profissional competente. Isso poderá ocorrer em regime de duração variável. Acrescente que no Brasil, os conflitos profissionais ampliaram-se consideravelmente nos últimos anos, com progressivos efeitos negativos na estrutura de ensino, configurando-se um quadro caótico que requer mudanças. Essas mudanças poderão atingir, de um lado, os conselhos profissionais de classe e, de outro,o conceito e necessidade do currículo mínimo.

tos das camadas dominantes do Estado, já que estas reivindicavam cursos de medicina, agronomia, arquitetura, engenharia... pois conferiam mais status social, o que interessava de perto a essa elite, certamente mais preocupada com o futuro de seus filhos, do que com as reais necessidades da comunidade regional.

Some-se ao que foi escrito, um outro dado. Os cursos de tecnólogos implantados no Brasil a partir da década de 1970 foram inspirados em grande parte nos "Comprehensive Community Junior Colleges" dos Estados Unidos e, em menor grau, na experiência francesa dos Institutos Universitários de Tecnologia (IUT). No processo de transplante para o Brasil, essas experiências não sofreram a crítica necessária tendo em vista sua adaptação a um mercado de trabalho e a uma estrutura ocupacional com acentuadas diferenças. Acrescente-se o fato de só recentemente a questão do processo de trabalho estar merecendo maior atenção da área acadêmica. Tanto nos Estados Unidos como na França, a formação desses técnicos decorreu de uma necessidade gerada por uma extrema divisão do trabalho; no Brasil, esse fenômeno só começava a acontecer nos grandes centros urbanos o que explica em parte o êxito do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, bem como os cursos de Ortóptica e Fonoaudiologia da Escola Paulista de Medicina. Em Cuiabá, a especialização do mercado de trabalho, quando ocorria, era de forma muito lenta. Isso significa que um fazendeiro não iria contratar um administrador, um bovinocultor ou consultar um especialista em cooperativas rurais. No caso de ele consultar um profissional de nível superior, o que em si já significava um avanço, ele queria um profissional com todos esses conhecimentos, um profissional generalista.

Há ainda um outro fator que atuou fortemente como um freio dessa experiência. Os profissionais formados em cursos de longa duração - no caso os agrônomos-opunham séria resistência aos novos profissionais, que eram vistos como compe

tidores. Não se poderia admitir que profissionais formados em cursos de curta duração tivessem as mesmas prerrogativas dos graduados nos cursos tradicionais de duração plena. O diploma no Brasil sempre teve um peso muito forte e discriminador. Nessa discriminação, o número de anos de um curso desempenha um importante papel. Exemplos disso podem ser vistos nos problemas surgidos entre os engenheiros de operação e os engenheiros plenos, médicos e enfermeiros e, no caso que se examina, entre o tecnólogo e os diplomados em cursos afins de longa duração.

Por último, parece-me razoável arrolar como dificuldade para o êxito desses programas em Cuiabá, o fato de terem sido instalados dentro da universidade, pois a convivência com os cursos de longa duração num mesmo departamento gerava uma situação psicológica desfavorável para os estudantes dos cursos de formação de tecnólogos, na medida em que essa proximidade favorecia o raciocínio de que o diploma de tecnólogo teria menor valor social. Algumas experiências vitoriosas desses cursos em outros países e também no Brasil (o caso do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo) indicam que a criação de centros de formação de tecnólogos fora da universidade, com currículos, corpo docente, instalações adaptados à filosofia educacional desses cursos, reúne maiores possibilidades de êxito.

Por todos esses fatores e, também devido à decisão da universidade de, paralelamente ao advento dos cursos de tecnólogos, promover a diversificação de sua oferta mediante a criação de cursos de longa duração como o de agronomia, engenharia de floresta, engenharia elétrica etc., os cursos de formação de tecnólogos foram deixando de receber o apoio institucional necessário à sua consolidação ,até a sua extinção no começo da década de 80. Para isso, também colaborou a mudança de orientação do Ministério da Educação que, a partir da gestão do Ministro Eduardo Portella, em 1979, o programa de incentivo às carreiras de curta duração do antigo DAU-MEC, começou

á ser progressivamente desestruturado, com a dispersão da equipe técnica existente, mostrando isso que, em instituições novas, como era o caso da Universidade Federal de Mato Grosso, sem saber ao certo os contornos e limites do exercício possível da autonomia universitária, qualquer que fosse a decisão do Ministério, esta com toda certeza teria um peso muito forte na vida acadêmica.

A histórica centralização da organização universitária brasileira foi sempre um obstáculo poderoso para que, das bases do sistema, fluíssem idéias e soluções para resolver problemas existentes nessas mesmas bases. Em muitos casos, para onde fosse o Ministério iria também a universidade, ou seja, se em determinado momento o Ministério resolvesse incentivar a extensão universitária, não tardaria que inúmeras propostas de extensão surgissem; se porventura, decidisse o Ministério apoiar a melhoria da "produtividade do ensino", imediatamente inúmeras universidades tratariam de apresentar seus projetos. Assim aconteceu com as carreiras de curta duração. Num determinado momento o Ministério as apoiou fortemente - apoio técnico e também financeiro; numa outra fase, a política do Ministério começou a questionar a validade desses cursos. Em conseqüência, várias instituições encerraram seus programas, transformando-os por vezes em cursos de longa duração. E todas essas mudanças, sempre feitas em nome de uma nova política de educação...

O Estado de Mato Grosso: Perspectivas e Problemas

A construção de Brasília ensejou a efetiva ocupação da Região Centro-Oeste, sobretudo depois da revolução de 64 com a retomada da "Marcha para o Oeste", atingindo inicialmente os Estados de Mato Grosso do Sul e Goiás. Desde então, formas mais racionais de assentamentos humanos passaram a presidir a organização do espaço regional. Na década de 1970, sob

a égide da política de integração nacional, esse processo atingiria o Estado do Mato Grosso, com as colonizadoras particulares desempenhando papel proeminente na fixação de pequenos e médios proprietários(29). A divisão do Estado, que teve lugar no final desta década, foi uma decorrência natural do novo quadro. Após a divisão, Mato Grosso ficou com uma extensão territorial da ordem de 881.000km^2 e uma população estimada em 1.480.000 habitantes.

A ocupação dessas áreas, segundo estudo realizado no âmbito da SUDECO (Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste), foi uma tentativa de solucionar os problemas gerados pelos excedentes estruturais de mão-de-obra, oriundos sobretudo do Sul do país e ainda como forma de incorporar novas áreas ao processo produtivo nacional, mediante o incremento da produção agrícola, sem que isso exigisse modificações de ordem tecnológica. Por outro lado, a ocupação do Centro-Oeste foi necessária para a continuidade da dinamização do processo de crescimento e desenvolvimento econômico do Sul-Sudeste do país(30).

No período de 1974 a 1980, mais de 70% das colonizadoras autorizadas a funcionar pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) em território nacional, se instalaram em Mato Grosso, principalmente na região de Barra do Garças, entre os Rios Araguaia e Xingu e ao longo das rodovias Euclides da Cunha (Cuiabá-Santarém), Cuiabá-Porto Velho, Brasília-Acre e na região de Aripuanã e Porto dos Gaúchos(31).

---

(29) BRASIL. Ministério do Interior. SUDECO. Plano de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste. Brasília, 6/85, p.7

(30) Idem, ibidem

(31) Idem, ibidem. p. 42-43

A colonização de Mato Grosso e de outros Estados do Centro-Oeste, foi facilitada por inúmeros incentivos criados pelo governo federal a partir de 1964. Entre esses incentivos destacam-se os programas PIN e PRODOESTE, que consolidariam a abertura dos grandes eixos rodoviários do Estado, os incentivos da SUDAM, os programas de PROTERRA, POLOCENTRO e POLAMOZONIA e os incentivos às colonizadoras particulares. A ação dessas colonizadoras foi responsável por um extraordinário crescimento demográfico do Estado que de uma taxa de crescimento de 0,98% existente na década de 1940, passa para 6,62% na década de 1970.

Essas condições permitiriam que um intenso fluxo migratório tivesse lugar no Centro-Oeste brasileiro, sobretudo em Mato Grosso, aumentando as taxas de urbanização e fazendo surgir inúmeros núcleos urbanos e várias cidades, configurando-se "uma verdadeira ocupação via urbana da fronteira agrícola"(32). No período de 1970 a 1980 enquanto a taxa de crescimento da população rural foi de 2,8%, a urbana foi de 10,9%(33). É importante salientar que é bastante significativa a participação dos jovens nesse fluxo migratório, sendo que a maior concentração situa-se na faixa etária de 0 a 19 anos de idade. A população migrante de Mato Grosso é proveniente sobretudo da região Sul do país, que na composição do fluxo participa com 42%, vindo em segundo lugar os demais Estados do Centro-Oeste(26%), Sudeste (25%), Nordeste(5%) e Norte (2%). Dentro da região Sul, destaca-se o Estado do Paraná, aparecendo Goiás em segundo lugar(34). Registra-se também como significativo a migração intra-regional (dentro do Estado). Todavia, enquanto a população migrante intra-regional tem

---

(32) UFMT. A dimensão ideológica do fenômeno migratório na área do Polonoroeste (projeto de pesquisa).10/84.p.50

(33) Idem, ibidem, p. 52. A fonte original é do IBGE

(34) Idem, ibidem, p. 56

procurado predominantemente a região de Cuiabá e adjacências, a inter-regional concentra-se sobretudo nas regiões do norte matogrossense.

O grande fluxo migratório que Mato Grosso começou a conhecer a partir de 1970 foi favorecido tanto pelos incentivos econômicos do governo federal quanto pela potencialidade sócio-econômica da região, seja em relação ao aspecto agropastoril, seja em relação aos recursos naturais renováveis e não renováveis. Basicamente três regiões fisiográficas distintas compõem o cenário geográfico matogrossense: de um lado existe o pantanal matogrossense com suas vastas planícies recobertas de uma admirável pastagem natural, própria mesma para a bovinocultura, onde se concentram grandes rebanhos de gado bovino, sobretudo o de corte; de outro, a região dos cerrados, cuja estabilidade climática vem tornando rentável os investimentos em agricultura; por último, a região da floresta amazônica no seio da qual existe uma incalculável riqueza de madeiras de lei. Some-se a isso, a riqueza do subsolo do Estado, com diversos tipos de recursos minerais (ouro, cassiterita, fosfato...) além dos minerais não metálicos (calcário e argila) de grande utilidade para a construção civil.

Um outro recurso natural renovável de grande potencial existente no Estado, sobretudo pelos efeitos que sua adequada produção e comercialização pode ter em prol da melhoria dos níveis de saúde das populações de baixa renda, é o peixe. A maioria dos rios de Mato Grosso são altamente piscosos. No entanto, a atividade pesqueira é basicamente extrativa e praticada em moldes inteiramente artesanais(35), quando não predatória. Acrescente-se a isso o baixo índice de industrializa

(35) BRASIL.MINTER-SUDECO. Plano de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste. Brasília, 12/85. p. 58

ção desse produto, o que torna sua comercialização problemática, impedindo dessa forma que um alimento rico em proteínas possa ter um uso social amplamente difundido.

Se de um lado, o Estado de Mato Grosso apresenta-se como uma das unidades da federação de inegável perspectiva econômica, de outro, o contraste social existente o torna vulnerável e, porque não dizer, problemático. Primeiramente, toda a expansão da fronteira agrícola vem sendo feita sem o devido cuidado com a população indígena que vem diminuindo ano a ano. Os conflitos entre proprietários e as comunidades indígenas por questões de terra são frequentes. Além da agressão cultural gerada pelo processo de ocupação, as populações indígenas estão sendo vítimas de sérios problemas de saúde, entre os quais podem ser mencionados a tuberculose, a malária, sarampo e coqueluche.

O incremento acentuado do fluxo migratório que se verificou a partir da década de 70, aumentando consideravelmente as taxas de urbanização gerou nos principais centros urbanos do Estado (Cuiabá, Rondonópolis, Cáceres...) um complexo quadro de contrastes sociais e culturais, fazendo crescer a marginalidade urbana e tornando ainda mais insuficientes os serviços de saúde, saneamento e educação. Esses problemas são ainda mais acentuados na área rural, onde a presença de "uma estrutura agrária instável e frágil"(36) que, impossibilitando a fixação do trabalhador rural, termina por expulsá-lo do campo para a cidade, onde chega depauperado, em todos os aspectos - culturais, econômicos, de saúde - colaborando para agravar a deficiente infraestrutura urbana de serviços básicos. Conforme o diagnóstico dos técnicos da SUDECO e da missão francesa, " " a fraca autonomia financeira dos municípios, a fraqueza da representação política ou sindical dos produtores rurais e do meio

(36) BRASIL.MINTER-SUDECO. Plano de Desenvolvimento Regional do Centro-Oeste. Brasília, 6/85. p.27.

rural em geral, aliada à incipiência do sistema associativo da região, contribuem para a ausência de políticas que objetivem a dinamização do meio rural"(37).

Quanto ao setor educação, continua a persistir elevadas taxas de analfabetismo. Segundo dados de 1980, 30,6% da população de 15 anos e mais era analfabeta e 40,7% das crianças na faixa etária dos 7 aos 14 anos estava sem escolas(38). Com relação às universidades do Centro-Oeste, o diagnóstico da SUDECO afirma o seguinte:

> *"Este nível de ensino apresenta consideráveis distorções que colocam em risco a qualidade e os objetivos maiores do ensino superior. Estas distorções são materializadas pela ausência de uma política universitária que contemple o caráter social do ensino de 3º grau e de participação efetiva da universidade no processo de desenvolvimento regional; qualidade do ensino e pesquisa de relevância social questionável; extensão universitária incompatível com a realidade regional; corpo docente com habilitação insuficiente e inadequada; bibliotecas e laboratórios desaparelhados, iniciativas de interiorização muito limitada face às necessidades da região; oferta de cursos universitários com pouca correlação com o mercado de trabalho regional(39)".*

Como se pode observar, trata-se de um diagnóstico bastante incisivo a propósito da situação das universidades localizadas no âmbito de atuação da SUDECO. Todavia, o diagnóstico não fundamenta tais críticas e nem se ocupou de discutir

---

(37) BRASIL. MINTER-SUDECO. Plano de Desenvolvimento Regional do Centro-Oeste. Brasília, 6/85. p. 27

(38) Willadino, Gildo. Atlas da Educação no Brasil. Rio,MEC-FAE, 1985.

(39) BRASIL. MINTER-SUDECO. Plano de Desenvolvimento do Centro-Oeste. Brasília, 12/85. p. 83

qual deveria ser o papel da universidade na região Centro-Oeste. Certamente que muitas dessas críticas tem procedência na medida em que se constata uma situação de distanciamento entre os setores universitários e os órgãos do governo com responsabilidades na execução de políticas de desenvolvimento regional. De uma maneira ou de outra, enfrentando vários tipos de obstáculos, a Universidade de Mato Grosso teve sempre entre suas preocupações básicas, a de corresponder aos anseios da região. A sua política de expansão para diversificar a oferta foi feita em nome de peculiaridades regionais. Da mesma forma, as suas atividades de pesquisa tem sido norteadas com vistas a oferecer uma contribuição para resolver problemas específicos do Estado de Mato Grosso.

Expansão e Regionalização

A Universidade de Mato Grosso não nasceu diferentemente das demais, ou seja, surgiu através de um processo de aglutinação de instituições isoladas criadas em épocas diversas. Como a origem e expansão do ensino universitário no Brasil nunca se pautou (salvo umas poucas exceções) por critérios de necessidades sociais e econômicas, o leque de cursos existentes no início não teria condições de atender novas exigências de um Estado que vinha sendo objeto de grandes investimentos econômicos e, onde se registrava um intenso processo migratório e de rápida urbanização. Boa parte desses investimentos voltava-se para a floresta amazônica; Aí, a perspectiva do lucro fácil impedia a existência de processos racionais de ocupação da região e, bem assim, de adequado uso de seus recursos naturais.

Anteriormente a universidade tinha concebido e posto em prática o Projeto Aripuanã. Como este se tornou de difícil viabilização, conforme já fizemos ver, a universidade procurou adequar sua oferta de conhecimentos aos problemas regio-

nais. Assim, a partir de 1974, a instituição passará por uma fase de rápida expansão de seus cursos. O Ministério, através de seu Departamento de Assuntos Universitários já conhecia a universidade, decidindo apoiá-la em algumas de suas reivindicações. Pela legislação em vigor, a universidade podia valer-se de sua autonomia e criar os cursos que julgasse oportunos. Todavia, essa autonomia esbarrava no obstáculo financeiro, pois sem recursos a universidade não podia expandir sua oferta, motivo que, qualquer proposta que criasse novas despesas deveria ser objeto de prévia discussão. Além disso, a esse tempo o Ministério via a universidade com certa simpatia. Esse vocábulo, aparentemente contraditório, expressa uma grande verdade. Nos trâmites da vida burocrática brasileira sempre foi aconselhável, ao menos no âmbito da política universitária, estabelecer-se um bom relacionamento com as autoridades de decisão, sem o que, algumas propostas, por mais válidas que possam ser, encontrarão obstáculos nessa difícil travessia da tecno-burocracia estatal brasileira.

Algumas propostas chegaram a partir mesmo do Ministério. O seu Departamento de Assuntos Universitários, quando lá estavam pessoas de maior visão como Edsom Machado de Souza, Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque e Ruy Carlos de Camargo Vieira, conseguiu imprimir ao sistema universitário, sobretudo o federal, um admirável dinamismo que não se repetiria nos anos subseqüentes. Dentro do espaço permitido pelo autoritarismo brasileiro, a política do DAU-MEC, haveria de ter lances de contornos arrojados no Estado de Mato Grosso. Assim, ao instante em que essa política veio ao encontro de necessidades regionais, foi possível em pouco tempo a criação do Centro de Ciências Agrárias, com os cursos de engenharia agronômica e florestal (1975); o Centro de Ciências da Terra, com geologia(1975); o Centro de Ciências da Saúde, com enfermagem (1976), nutrição (1977) e medicina (1979); e ampliação do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia, com engenharia elétrica (1975) e engenharia sanitária (1978).

De um modo geral todos esses cursos eram necessários à região. Justificava-se a implantação de um centro agrário com agronomia e engenharia florestal, seja pela expansão da fronteira agrícola brasileira que tinha em Mato Grosso um de seus cenários mais promissores, seja pela grande quantidade de florestas na região norte do Estado. A rigor, a maior parte dos cursos de engenharia florestal estavam localizados em regiões que não possuiam esse recurso natural renovável. Da mesma forma, o de geologia encontrava o seu fundamento no grande potencial de minérios do Estado que, progressivamente vinha sendo revelado pelos levantamentos fotogramétricos do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Quanto ao centro de saúde, cuidou-se primeiro de criar os cursos necessários e de menor complexidade pedagógica como enfermagem e nutrição para depois pensar-se no de medicina. Em 1975, escrevendo sobre os rumos da expansão da Universidade de Mato Grosso eu dizia que o curso de medicina inegavalemente conferia maior status sócio-econômico e sua implantação com o tempo se tornaria irreversível. Todavia, deveriam vir primeiro os cursos de enfermagem e nutrição, pois ambos os profissionais poderiam responder de forma mais concreta e menos onerosa às exigências de cobertura de serviços de saúde à população(40).

Para uma universidade que havia iniciado suas atividades em 1972 numa região carente de recursos humanos especializados, poder-se-ia perguntar sobre as condições mínimas existentes para o funcionamento aceitável desses cursos? Não. Não havia condições tanto em termos de pessoal docente quanto de infraestrutura técnico-científica. Em alguns setores como o de geologia e florestas, os projetos foram elaborados com grande dificuldade devido a escassez de docentes que pudessem colabo

(40) Cunha, Célio da. Os rumos da expansão da UFMT. In: Mendonça, Rubens. Bibliografia matogrossense. Cuiabá, UFMT, 1975 p. 125

rar na sua elaboração e na sua execução. Em verdade, alguns desses cursos, depois de aprovados pelo Ministério e a universidade ter providenciado a seleção pelo vestibular, teriam dificuldades em iniciar o ano letivo pela falta de professores; vários tiveram de ser recrutados às pressas, fazendo-se vista grossa a critérios importantes.

O fato é que o Ministério havia oferecido uma oportunidade e não se poderia perdê-la, sobretudo pela natureza incerta das políticas de educação. Por esses anos, a universidade já havia aprendido que não bastava um projeto ser bem feito para receber aprovação. Seria necessário que as propostas da universidade coincidissem com as do Ministério. Em certo momento isto se tornou possível, assegurando-se recursos não somente para pagar pessoal, como também para a construção de prédios e montagem de laboratórios necessários aos novos cursos.

Do ponto de vista de uma política de expansão, seria o caso de se indagar se o roteiro adotado pela Universidade de Mato Grosso, teria sido o mais indicado? Esta é tipicamente uma questão de mão dupla. Não resta dúvida que o mais elementar princípio de planejamento educacional indicaria a necessidade de estudos prévios sobre necessidades sociais, mercado de trabalho, condições técnico-pedagógicas existentes etc. No entanto, como já foi ressaltado por diversas vezes no decorrer deste estudo, as políticas de educação no Brasil são "ciclotímicas". Se se perde a oportunidade, não há garantia de que ela voltará. O caso do curso de geologia é típico. A idéia do Ministério era de incentivar a criação de um curso de graduação nesse setor na região amazônica. A posição do Ministério era das mais corretas pois nenhum lugar mais indicado para sediar um programa de formação de geólogos do que a região amazônica, com suas incalculáveis reservas minerais que precisavam ser inventariadas e conhecidas. Cogitou-se inicialmente de implantá-lo em Manaus. Como a universidade local enfrentava problemas internos, a oportunidade foi oferecida a Mato Grosso, cuja

receptividade e agilizaçao na feitura do projeto foram imediatas, ainda que condições não houvessem.

Da mesma forma, o centro de ciências agrárias foi criado num regime de exceção. Os programas do Ministério que viabilizaram sua implantação foram o PEAS (Programa de Educação Agrícola Superior) e PRODECA (Programa de Desenvolvimento do Ensino de Ciências Agrárias), sendo o primeiro resultado do Acordo MEC-USAID. O objetivo inicial do PRODECA era a implantação de alguns centros de tecnologia em ciências agrárias(41), mediante o aproveitamento de centros já existentes, o que excluía Cuiabá. A visita de um alto funcionário do Ministério à universidade, possibilitando que este visse de perto o enorme potencial agropecuário da região, provocaria pouco tempo depois a mudança do plano original do PRODECA, de forma a incluir o Estado de Mato Grosso. Isso aconteceu nos anos 1974/75, ensejando à universidade dar início a uma de suas vocações regionais básicas, isto é, adquirir competência em agronomia e floresta, como condição imprescindível para ter um papel social mais relevante no Estado. Aconteceu como poderia não ter acontecido, o que deixa patente os males de políticas oscilantes.

A expansão que teve a universidade a partir de 1974 pode e deve suscitar outras questões. Por exemplo: a criação de cursos de graduação em floresta, agronomia, geologia, engenharia elétrica etc., representava a melhor alternativa para a universidade colaborar com o desenvolvimento do Estado nesses setores? Não é fácil responder essa questão. Do ponto de vista do interesse da comunidade, a criação desses cursos só poderia ter uma aceitação excelente na medida em que criaria novas alternativas de estudos superiores em áreas que conferiam status social aos portadores de seus diplomas e, também, por serem setores onde se registrava carência de recursos humanos.

---

(41) BRASIL. Ministério da Educação. MEC-DAU, Relatório 1976. Brasília, 1977, p. 72-73.

Todavia, não é menos verdade que ao criar cursos com acentuadas carências técnico-pedagógicas, até que ponto a universidade estaria entrando por uma trilha segura no sentido de ser uma instituição competente para ajudar a resolver os problemas do Estado? Antes de comentar essa questão, torna-se necessário formular o seu contrário; se não tivesse criado os cursos, procurando primeiro reunir as condições mínimas necessárias à sua implantação, teria a universidade optado por uma alternativa mais correta? À luz de categorias científicas de planejamento, a resposta será sim. No entanto, à luz das oscilações das políticas de educação, ou ainda, à luz de consagradas práticas tecnocráticas do aparelho estatal brasileiro, a resposta será não. Enquanto o progresso de uma universidade depender menos dela própria o mais de instâncias superiores centralizadoras, será muito difícil a adoção por parte da universidade de políticas adequadas de planejamento educacional e, por conseguinte, seu papel no desenvolvimento regional, será sempre periférico.

Pós-Graduação e Pesquisa

No início de 1972, quando começou a ser efetivamente implantada, possuia a Universidade de Mato Grosso 141 docentes e 1.240 alunos matriculados em seus diversos cursos de graduação. Em decorrência do processo de expansão ocorrido a partir de 1974, esses números já no ano de 1975 subiam para 320 professores e 2.980 estudantes. Eram raros os professores que possuíam o mestrado. O regime básico de trabalho era o de 12 horas. Não existia o tempo integral. A participação da universidade no regime especial da COMCRETIDE (Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva),programa criado pelo Ministério da Educação, em 1969, para estimular a adoção do tempo integral, era irrisória ou mesmo desprezível. Para participar do programa, a universidade tinha de criar a COPERTIDE (Comissão Permanente do Regime de Tempo Inte

gral e Dedicação Exclusiva), para ser o órgão setorial executivo. É oportuno registrar que, dessa Comissão participavam representantes dos diversos centros universitários que, ao menos no caso de Mato Grosso, reuniam-se para decidir sobre a insignificante oferta de 1 ou 2 vagas oferecidas pelo Ministério. Em 1973, a universidade possuía 8 (oito) professores pagos pela COMCRETIDE, sendo 3 em regime de 40 horas e 5 com contrato de 24 horas semanais(42).

Com a quase totalidade de seu corpo docente em regime parcial de trabalho, força essa comprometida com a estafante tarefa de ministrar um ensino de graduação repetitivo que pouco ou nada tinha a ver com os problemas que mais afligiam o Estado de Mato Grosso, o desafio que se colocava à universidade revestia-se de contornos complexos e difíceis de serem superados a curto prazo. Um projeto de regionalização supõe um mínimo de condições de infraestrutura (regime de tempo integral, laboratórios, equipamentos diversos...) e a presença, no corpo docente, de pesquisadores e docentes com perfil técnico-científico adequado às questões regionais. A universidade não possuía essas condições. Possuía uma vontade, uma aspiração, o firme propósito de uma gestão liderada por Gabriel Novis Neves que não cedia ou desmorecia ante os obstáculos que a todo instante surgiam no processo de instauração da universidade.

A maior parte do corpo docente da universidade vinha sendo recrutada entre profissionais liberais e técnicos diversos que existiam no Estado. Esse processo de seleção não mais atendia às novas exigências da universidade. Além disso, boa parte dos professores foi incluída na categoria de professores fundadores (abertura dada pela Lei de criação da universidade) adquirindo com isso a titularidade. Se de um lado essa

(42) Brasil. MEC-DAU. Relatório anual 1973, Brasília, 1/72-p.42

medida procurou premiar os professores que há alguns anos vinham oferecendo sua contribuição para o desenvolvimento do ensino superior em Mato Grosso, de outro, impediu que esses professores se interessassem em buscar ou conseguir algum tipo de aperfeiçoamento acadêmico. Além disso, a inexistência de uma carreira docente estimulante, a ausência do regime de tempo integral, eram fatores que contribuíam fortemente para a ausência de planos institucionais de capacitação docente, Some-se a isso o fato da distância de Cuiabá dos grandes centros universitários do país, o que impedia, por exemplo, que um professor contratado em regime de 12 horas se deslocasse para São Paulo ou Rio de Janeiro para fazer o mestrado. Não existiam condições de assegurar a sua manutenção. Embora a pós-graduação lato e stricto sensu estivesse regulamentada, faltava uma política nacional de estímulo ao aperfeiçoamento docente. A implantação dos centros regionais de pós-graduação, objeto do Decreto nº 64.085/69, mostrara-se inviável.

A indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa prescrito pela Lei nº 5.540/68 estava a requerer uma política agressiva de pós-graduação. Uma recomendação do Grupo de trabalho constituído em 1973 dizia que a "pós-graduação, em si mesma, e na legislação em vigor, é parte essencial da universidade e, como tal, se inclui na competência originária e específica do Ministério da Educação"(43). Tanto o I Plano Nacional de Desenvolvimento (Lei nº 5.727 de 04 de novembro de 1971) como o I PBDCT (Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Decreto 72.527, de 25 de julho de 1973), haviam enfatizado o problema da capacitação de recursos humanos de alto nível. Assim, em 1974, foi instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação e, no ano seguinte, o governo aprovaria o I Plano Nacional de Pós-Graduação, com o objetivo de estabelecer uma política perene e duradoura para o setor.

---

(43) Cf.BRASIL.MEC/DAU . Ensino Superior no Brasil 74//78, Relatório. Brasília, 1979, p. 106

Foi graças a essa política e, ao seu desdobramento operacional, o I Plano Institucional de Capacitação Docente(44), que a Universidade Federal de Mato Grosso pode dar curso aos seus propósitos de capacitação docente. Essa política de aperfeiçoamento foi facilitada pelo advento do Decreto nº 74.786/74 e da Lei nº 6.182/74 que regulamentaram o exercício do magistério superior em dois regimes: de 20 e 40 horas semanais, além de criar incentivos funcionais aos títulos de mestre e doutor e à produção científica. No entanto, essa legislação atingia apenas as instituições federais autárquicas, o que excluía uma universidade como a de Mato Grosso, por se tratar de uma fundação. No entanto, as universidades constituídas sob o regime jurídico de fundação valeram-se de uma abertura legal (Art. 19 da Lei nº 6.182/74) para implantar, progressivamente, uma política de remuneração docente bem mais vantajosa que a adotada pelas autarquias. A estratégia usada para conseguir esse objetivo era relativamente simples. A lei antes referida permitia às fundações, desde que provassem ao Ministério que estavam usando recursos próprios, adotar uma tabela de remuneração acima dos valores estabelecidos para as autarquias.

Essa abertura foi sabiamente utilizada pelas universidades fundacionais, que passaram a pagar salários bem acima do teto estabelecido pela legislação em vigor, não com recursos próprios que eram desprezíveis, mas com recursos do tesouro. O Ministério não só tinha conhecimento como fazia vista grossa a essa situação anômala encontrada pelas fundações para remunerar mais dignamente seus docentes. A Universidade de Mato Grosso, como as demais fundações, aproveitou essa oportunidade, passando a adotar, a partir de 1976, uma atraente política de remuneração docente. O regime de 12 horas, antes predominante, foi substituído pelo regime de 20 horas e o de 40 horas

(44) O teste inicial do PICD foi feito nas Universidades Federais de Mato Grosso, Acre, Amazonas e Juiz de Fora.

teria significativa evolução.

Assim, a progressiva adoção do regime de 40 horas e o Plano Institucional de Capacitação Docente, haveriam de proporcionar à universidade as condições indispensáveis para dar início ao seu programa de capacitação docente. Sem esses requisitos, não teria sido possível melhorar a competência do seu corpo docente, formando academicamente seus primeiros pesquisadores e substituindo cientificamente a improvisação pioneira e idealista dos primeiros tempos. Não teria sido possível devido a enorme distância existente entre a Universidade Federal de Mato Grosso e os principais centros de pós-graduação do país que impossibilitava que um professor contratado em regime de tempo parcial pudesse fazer o seu mestrado ou doutorado ou mesmo frequentar um programa de especialização.

O programa de capacitação docente da universidade com o apoio do Ministério da Educação, através do DAU-CAPES, teve início no ano de 1976, com a saída de 25 professores para fazerem o curso de pós-graduação no país e no exterior. Anteriormente(1973) por intermédio do LASPAU*, já tinha sido autorizada a licença para 3 docentes cursarem o mestrado nos Estados Unidos da América. No período de 1976 a 1980, foram concedidas 210 bolsas, distribuídas pelas diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, em 1980, de um total de 892 professores existentes na instituição, 160 possuíam a pós-graduação em sentido estrito (156 o mestrado e 4 o doutorado). Certamente que para esse número, contribuiu também os docentes admitidos com mestrado ou doutorado completo. No entanto, a situação dos recursos humanos continuaria crítica, pois desse total, 328 haviam feito curso de aperfeiçoamento ou especialização e o restante(403) só tinha a graduação, o que significava, nada mais nada menos que 823 professores da Universidade de Cuiabá não pos

*The Latin American Schoolarship Program of American Universities.

suíam a pós-graduação stricto sensu(45). De 1980 a 1984 esta situação se alteraria, pois de 1.022 docentes existentes em 1984, 17 tinham o curso de doutorado, 184 o de mestrado, 713 o de aperfeiçoamento ou especialização e 108 só o de graduação . Em termos percentuais isso significa que houve um pequeno aumento do número de professores com curso de especialização e aperfeiçoamento (46). Em 1986, o número de docentes com mestrado e doutorado elevou-se para 244 (224 mestres e 20 doutores), registrando-se nesse mesmo ano 107 professores cursando pós-graduação (70 para o mestrado e 37 para o doutorado)(47).

Os dados acima mostram que, se houve a partir de 1980 um grande estímulo com relação a cursos de aperfeiçoamento e especialização, o crescimento de docentes com mestrado e doutorado manteve-se praticamente estável. A razão disso pode ser em parte explicada por sucessivas mudanças na gestão do Ministério da Educação (de 1979 a 1983 o país conheceu 3 Ministros da Educação) período em que o Plano Institucional de Capacitação Docente da CAPES sofreria alterações no seu dinamismo inicial. Não somente isso. Também o Programa de Educação Agrícola Superior (PEAS) que forneceu várias bolsas para o Centro de Ciências Agrárias, praticamente paralisou suas atividades. Parece oportuno registrar que a partir de 1980, com a reforma administrativa do Ministério da Educação, o seu antigo Departamento de Assuntos Universitários, depois Secretaria de Educação Superior, sofreu um lamentável esvaziamento de funções e atribuições. Lamentável porque vários de seus programas,a exemplo do PEAS, do PICD e tantos outros, ou foram interrompidos ou

---

(45) BRASIL. MEC-Secretaria da Educação Superior. Tendência das IES na década de 80. Brasília, 1985. p.59

(46) Idem, ibidem

(47) Projeto Norte de Pós-Graduação: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia. 1986-1989.

tiveram suas metas reduzidas, sem que nada fosse colocado no lugar. Tais exemplos servem para mostrar que a excessiva dependência da universidade de agências externas para a manutenção e continuidade de alguns programas torna a instituição vulnerável às flutuações e descontinuidades de políticas e programas centralizados pelo governo federal.

O declínio do Plano Institucional de Capacitação Docente tem ainda como causa o advento do Decreto nº 85.487/80 que estabeleceu novas diretrizes para a carreira do magistério superior. Na definição dos princípios básicos da nova carreira, procurou o Ministério encontrar outras alternativas de ascensão acadêmica que não apenas o mestrado e o doutorado. Havia nesse tempo dentro do Ministério e em vários segmentos universitários, uma crítica à rigidez de uma ascensão na carreira feita através da pós-graduação stricto sensu, o que estaria gerando uma busca artificial por títulos, prejudicando por conseguinte a qualidade da pós-graduação. Um documento do Ministério chegou a diagnosticar a situação argumentando que "visando a minorar o problema em termos de mobilidade do professor na carreira, estabeleciam-se programas de pós-graduação, muitas vezes de baixa qualidade"(48).

Há muito que em diversos setores da comunidade acadêmica brasileira, a excessiva valorização do título vinha sendo criticada. Essa crítica não deixava de ter procedência, pois em não poucos casos o professor buscava um título de mestrado fora de sua área para satisfazer uma exigência legal e progredir na carreira. Além disso, em algumas áreas o sistema de pós-graduação stricto sensu não se adaptava, deixando lacunas visíveis na formação do professor. Em setores como os de artes, arquitetura, enfermagem, medicina e, até mesmo a engenharia, as opções pelo mestrado e o doutorado nem sempre eram as mais in-

---

(48) BRASIL. MEC-SESu, Aspectos do perfil da IES federais 1970-80. Brasília, 1981, p. 35

dicadas. Nos Estados Unidos da América, por exemplo, o sistema aprovado de aperfeiçoamento médico é a residência. Assim, a carreira do magistério de 1980, procurou em sua intenção aliviar alguns desses problemas. Todavia, a intenção não teria correspondência nos fatos que se seguiriam, pois na prática ela vem atuando com um desestímulo à pós-graduação stricto sensu, já que se tornou pouco compensador para o docente sujeitar-se ao esforço requerido por um programa de mestrado ou doutorado.

A política de capacitação docente feita pela universidade, mediante o aproveitamento das bolsas do PICD e do PEAS redundou na formação de uma massa crítica que possibilitou o surgimento de grupos emergentes de pesquisa em diversos setores. Foram criados os seguintes: Núcleo de Pesquisas Tecnológicas (1981), Desenvolvimento em Saúde (1984), Saneamento Ambiental (1984), Armazenagem (1983), Educação (1977), Estudos Latino-Americanos (1984), Biologia (1979). O objetivo básico desses núcleos era o de desenvolver estudos e pesquisas voltados aos problemas da região. Esses núcleos, como sempre acontece, teriam desenvolvimento desigual, devido basicamente a desigualdade no seu financiamento e na competência das pessoas envolvidas. Alguns tiveram recursos de agências externas, como o de saúde, armazenamento e saneamento ambiental; outros, como o de estudos latino-americanos que foi criado face à proximidade de Mato Grosso com alguns países da América do Sul, notadamente Bolívia e Paraguai(49), ainda não foram implantados. Para os efeitos deste estudo, tomaremos, como exemplos os núcleos de saúde e de saneamento ambiental.

---

(49) Segundo o relatório da universidade referente ao ano de 1979, estavam regularmente matriculados 42 estudantes-sul americanos, sobretudo, da Bolívia. A proximidade geográfica sugere o envolvimento da universidade em estudos sul-americanos.

O núcleo de estudos sobre saúde surgiu em função dos estudos que a universidade começou a fazer no ano de 1981, na região compreendida pelo Projeto Polonoroeste, ou seja, na região considerada de influência pelo impacto causado pela pavimentação da rodovia Cuiabá-Porto Velho (mais de 1.300 quilometros de rodovias atravessando áreas do pantanal, do cerrado e da floresta amazônica). Esse projeto vem sendo financiado pelo Banco Mundial em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO), Em torno desse projeto a Universidade vem conseguindo formar um grupo emergente de pesquisa em saúde - o Núcleo de Desenvolvimento em Saúde do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFMT.

O projeto foi iniciado com o diagnóstico de saúde e o estudo da epidemiologia das principais doenças da região do Polonoroeste. Procurou-se também estudar a estrutura dos serviços de saúde e as condições econômicas que interferem no processo saúde-doença. O objetivo central dessas investigações segundo Meirelles, visa a "obtenção de dados descritivos, principalmente aqueles que permitam a análise das condições de saúde da região, bem como das principais doenças prevalentes"(50).

Os resultados favoráveis conseguidos inicialmente conduziu a universidade à criação do Núcleo, com o objetivo de "congregar pesquisadores e instituições que se dedicam à pesquisa, interrelacionando serviços com a Universidade, visando estabelecer um processo de pesquisa em saúde, capaz de fomentar investigações e integrar o esforço de instituições mobilizando a reserva de recursos humanos e materiais, segundo características operacionais e necessidades delimitadas regional

(50) Meirelles, Severino Márcio Pereira. Fundamentos e estruturação da pesquisa em saúde pública no Polonoroeste em Mato Grosso. Revista da universidade. Ano IV nº 3,1984.p.9

mente"(51). Um aspecto positivo desse Núcleo é que ele tem conseguido congregar pesquisadores de outras instituições como a Fundação Oswaldo Cruz, do Ministério da Saúde, o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA) e a Universidade de Brasília, em torno de um problema regional de saúde que vem requerendo a contribuição das instituições de pesquisa.

Tanto os relatórios de acompanhamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq, como os do Banco Mundial, reconhecem a seriedade do trabalho que vem sendo feito nesse setor(52).

A área de abrangência desse projeto se estende até o Estado de Rondônia, onde a malária representa a principal prioridade, situação que é dificultada pela carência de recursos humanos necessários ao bom andamento do projeto.

Um outro núcleo que vem apresentando resultados promissores é o de Saneamento Ambiental. Criado em 1983, este núcleo emergente vem efetuando levantamentos sobre as condições sanitárias da região de Cuiabá e , bem assim, da região compreendida pelo Projeto Polonoroeste que conta com o apoio do Banco Mundial, SUDECO e CNPq. O levantamento abrange uma extensa região inserida no âmbito dos impactos sociais da reconstrução e pavimentação da Rodovia Cuiabá-Porto Velho, onde vive uma população estimada em 1.138.000 habitantes. O projeto visa basicamente colher informações sobre o sistema de abastecimento de água, de esgoto sanitário doméstico, drenagem urbana e controle dos resíduos sólidos, de forma a fornecer subsídios pa

---

(51) Meirelles, Severino Márcio Pereira. Fundamentos e estruturação da pesquisa em saúde pública no Polonoroeste em Mato Grosso. ob.cit p. 14

(52) CNPq. SDS. Relatório de acompanhamento do Polonoroeste - área de saúde - 1985 e 86. mimeografado.

ra programas de governo de melhoria das condições sanitárias da população(53).

O Núcleo desenvolve ainda estudos e pesquisas sobre a poluição dos rios Cuiabá e Coxipó, tratamento de efluentes domésticos da região de Cuiabá e educação e ação sanitária no Município de Pimenta Bueno, em Rondônia, contando também com o apoio financeiro da FINEP. O que me parece oportuno destacar no trabalho desse grupo emergente de pesquisa é a preocupação regional que vem tendo. Ao mesmo tempo em que procura desenvolver estudos e pesquisas sobre temas concretos e de interesse coletivo, o faz de forma integrada aos órgãos que tem responsabilidade na solução de problemas, como o Governo do Estado, a SUDECO e os vários municípios abrangidos pela pesquisa. Além disso, importa destacar que, na medida em que a continuidade desse trabalho permitir a evolução da condição de ser um grupo emergente para um grupo consolidado de pesquisa, ter-se-á dotado a região da competência técnica necessária à solução de seus problemas. Uma competência construída e desenvolvida em cima de problemas objetivos de uma região e não uma competência alheia aos seus impasses e questões.

O destaque que se procurou dar aos núcleos de pesquisa em saúde e saneamento decorreu da forma mais amadurecida em que se encontram esses dois grupos graças ao apoio recebido de agências externas de financiamento. Todavia, é possível observar na universidade como um todo, várias iniciativas no campo da pesquisa e, o que me parece importante, em assuntos que compõem o cenário das necessidades de desenvolvimento sócio-cultural e econômico da região. Segundo um documento da universidade, em 1979, existiam 54 projetos de pesquisa em execução nos diversos departamentos. Vários desses projetos di-

(53) BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia. CNPq-UFMT - Projeto Levantamento das Condições Sanitárias da Região Polonoroeste. CNPq/SDS. 10/84.

ziam respeito a questões regionais. A título de exemplo, citemos o caso do Departamento de História, onde uma pesquisa procurava verificar o tipo de relações existentes entre os índios e colonizadores; o de Educação, com um projeto sobre a influência do movimento migratório no processo de desenvolvimento educacional;o de Engenharia, estudando a resistência dos solos lateríticos da região; o de Geologia, procurando examinar a questão do sensoriamento remoto aplicado à geomorfologia da área de Cuiabá; e o de Biologia, fazendo o levantamento de macrófitas aquáticas do Pantanal (54). Certamente que muitas dessas iniciativas, se pudessem contar com o apoio financeiro, a exemplo dos grupos de saúde e saneamento, poderiam ter tomado maior impulso científico. Um documento mais recente informa a existência de 123 projetos de pesquisa em execução e a presença de 171 pesquisadores, além de linhas de pesquisa em temas de inegável interesse , como educação, saúde pública, saneamento,ecologia vegetal e animal, tecnologia agrícola etc.(55).

É claro que só a existência de recursos financeiros não é suficiente para estruturar um grupo de pesquisa. Liderança e competência são requisitos indispensáveis. Esse é o caso do Herbário Central da Universidade, criado em 1983, sob a liderança de um professor que teve a oportunidade de se especializar em um grande centro científico do exterior. Essa unidade científica surgiu com o objetivo de ser uma fonte de informações científicas para a comunidade universitária e elaborar uma monografia da flora regional. No final de 1983, o Herbário já contava com um acervo de 10.000 vegetais herborizados, favorecendo o intercâmbio científico com centros congêneres do país e exterior e servindo de suporte científico e pedagógico ao trabalho de vários docentes(56).

---

(54) UFMT. Relatório de atividade de 1979.Cuiabá,5/80.p.89-95

(55) Projeto Norte de Pós-Graduação. ob.cit.

(56) UFMT.Um biênio na reitoria.Relatório de atividades da gestão B. Pedro Dorileo - 1982/83.Cuiabá,5/84.p.261/2

Na busca incessante de uma atuação regional mais consistente, a universidade criou em 1980 o seu Escritório de Estudos Amazônicos, destinado entre outras coisas, a promover estudos e pesquisas sobre a região amazônica e estruturar um sistema de informações técnico-científicas sobre a Amazônia. Essa unidade surgiu para colaborar, no âmbito da universidade, na efetivação dos objetivos propostos no Protocolo de Integração das Universidades da Amazônia, firmando em 1980, com a meta de criar "uma ampla rede de comunicação entre as instituições ligadas à produção de ciência e tecnologia com a finalidade de promover o intercâmbio maciço entre pesquisadores(57). Apesar de várias atividades desenvolvidas a nível de simpósios, reuniões, encontros diversos - o Escritório não conseguiu ainda atingir seus objetivos. As universidades da Amazônia só dispõem de massa crítica em alguns setores e isso dificulta a montagem de um sistema de informações científicas, cuja complexidade não pode ser desprezada.

A Interiorização da Universidade

O debate da idéia de regionalização e as primeiras tentativas de concretizá-la contribuiram para o crescimento da aspiração municipal no sentido de viabilizar uma presença mais efetiva da universidade no interior do Estado. No final da década de 1960, o governo do Estado tomou a iniciativa de dotar alguns municípios matogrossenses de centros de ensino superior, basicamente voltados para a formação de professores. Os primeiros centros foram criados nas cidades de Dourados, Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana. Com a criação da Universidade Estadual de Mato Grosso, em 1971, esses centros foram por ela incorporados. Posteriormente, em 1973 começou a oferecer cur

(57) UFMT. Um biênio na reitoria. Relatório de atividades da gestão B. Pedro Dorileo -- ob. cit. 255-59.

sos de licenciatura parcelada na cidade de Rondonópolis, lançando o germe para a criação do Centro Universitário de Rondonópolis, instituído em 1976. Aqui é oportuno registrar que as primeiras licenciaturas parceladas ministradas em Rondonópolis ficaram a cargo do Centro Pedagógico de Corumbá, distante de Rondonópolis por estrada de rodagem aproximadamente 900 quilômetros, sendo que parte dessa rodovia era praticamente intransitável por atravessar a região do Pantanal. Na impossibilidade de utilizar a estrada de rodagem, o sistema mais usual de transporte de professores eram os aviões de pequeno porte, especialmente fretados, pois não existia transporte aéreo regular. Esse contraste adquire mais expressão quando se coloca o fato de que a 200 quilômetros de Rondonópolis estava a Universidade Federal de Mato Grosso, com acesso facilitado por moderna rodovia asfaltada. Esse contraste decorria do fato do Secretário de Educação do Estado, à época, ter marginalizado a Universidade Federal de Cuiabá, por questões políticas.

Com a divisão do Estado, em 1979, o Centro de Rondonópolis foi incorporado à Universidade Federal, em Cuiabá, em decorrência de sua localização geográfica. O processo completo de absorção se concretizaria no começo de 1980, com os cursos de licenciatura em ciências e estudos sociais, aos quais, em 1981, se acrescentariam os de ciências contábeis, letras e pedagogia.

Ao dar início à interiorização de suas ações, a Universidade de Cuiabá tinha em vista sobretudo atender o magistério de 1º e 2º graus, cuja situação no Estado apresentava-se extremamente precária(58). Os estudos realizados sobre a situação do ensino estadual e municipal indicaram os Municípios de Rondonópolis, Cáceres e Barra do Garças para sediarem as pri

(58) UFMT. Relatório de interiorização 79/82. Coden 2/82.p.1

meiras Unidades Regionais de Ensino Superior. Estes municípios, pela importância sócio-econômica e pela magnitude demográfica concentravam boa parte dos alunos de 2º grau que se " destinam à universidade" segundo um documento institucional(59).

Os municípios de Rondonópolis, Barra do Garças e Cáceres, foram escolhidos pelo fato de reunirem as condições mínimas de recursos materiais e humanos "para abrigar uma instituição permanente de ensino superior"(60). O restante dos municípios de Mato Grosso, fora do raio de influência dos municípios-pólos deveriam ser atendidos através de cursos de licenciatura parcelada e de curta duração, que seriam extintos ou transferidos para outras localidades carentes, após terem cumprido o papel de preparar docentes para o ensino básico(61). De acordo com os estudos feitos, os municípios escolhidos para as licenciaturas de curta duração foram os de Poconé, na área de pedagogia e os de Nortelândia e Rosário-Oeste, nas áreas de estudos sociais e letras. Os critérios empregados para a escolha incluiam o número de professores existentes em condições de cursarem a universidade, a deficiência pedagógica do corpo docente municipal e estadual, a população escolarizável na faixa de 7 a 14 anos e a possibilidade e facilidade de acesso de professores de localidades vizinhas que se interessassem em fazer o curso de licenciatura.

Assim, os Núcleos de Ensino Superior Parcelado (NUESP), como foram chamados, tiveram início em 1979 na cidade de Poconé, região do Pantanal, com o oferecimento da licenciatura em Pedagogia. Posteriormente, foram implantados os núcleos de Nortelândia, com licenciatura em Estudos Sociais e Letras (1980) e Rosário-Oeste (1980) também com licenciatura em Letras e Es

(59) UFMT. Relatório de interiorização 79/82. Coden 2/82.p.2

(60) Idem, ibidem.

(61) Idem, ibidem. p. 107

tudos Sociais. Além da clientela local, esses cursos atraíram professores de vários municípios vizinhos, numa média de aproximadamente 37%, o que me parece expressivo e traduz o acerto da iniciativa. Nesses três municípios, do total de 210 inscritos, chegaram até o final do curso, 146 alunos(62), o que significa um percentual de aproveitamento da ordem de 70% que pode ser visto como significativo face às inúmeras dificuldades existentes em programas de interiorização num Estado como o de Mato Grosso, onde se registram deficiências de todo tipo, desde as de ordem técnico-pedagógica até as que se referem à precariedade dos meios de comunicação.

Após a absorção e reestruturação do Centro Universitário de Rondonópolis e o oferecimento de licenciaturas parceladas em Poconé, Nortelândia e Rosário-Oeste, cuidou a universidade de programar a implantação do Centro de Barra do Garças, o que foi feito com a participação da prefeitura municipal dessa cidade. O projeto de criação desse centro, depois de aprovado pelo Ministério da Educação, começou a ser implantado em janeiro de 1981, com os cursos de licenciatura em Letras e Ciências. Conforme diz um relatório da universidade(63), o Centro de Barra do Garças foi criado basicamente devido ao atuante papel que teve a prefeitura local que chegou mesmo a criar o referido centro antes da participação oficial da universidade. Esse fato, parece-me de maior significado pois mostra que o problema da regionalização está muito ligado ao âmbito de atuação dos Estados e Municípios. Não fosse o ativo papel desempenhado pela prefeitura de Barra do Garças, é provável que esse importante pólo da economia matogrossense não tivesse o seu

---

(62) UFMT. Relatório de interiorização 79/82, ob.cit. p.117

(63) Idem, ibidem.

centro de preparação de professores para as escolas de 1º e 2º graus.

A cidade de Cáceres procurou seguir o exemplo de Barra do Garças. A prefeitura desse município criou em 1979, o Centro Pedagógico de Cáceres, na expectativa que a Universidade Federal de Mato Grosso pudesse posteriormente absorvê-lo, já que em termos de política educacional a responsabilidade central do município é com o ensino básico e não com o superior. Todavia, por razões mais políticas do que técnicas e financeiras, a incorporação ainda não ocorreu, embora haja um projeto tramitando no âmbito do Ministério da Educação (64), de iniciativa da Universidade.

Por último, em decorrência do notável progresso da região norte do Estado, a universidade durante o ano de 1985 efetuou estudos, depois convertidos em proposta ao Ministério da Educação, de criação de um outro centro que teria a cidade de Sinop como sede. Esse centro, conforme diz o seu projeto, deverá concentrar-se inicialmente em preparar professores para o ensino de 1º e 2º graus.

Expectativas da Comunidade

No contexto de um estudo sobre a regionalização e interiorização da universidade, a posição-opinião de líderes da comunidade, órgãos de classe, entidades que catalizam expressivos segmentos da comunidade regional, pareceu-me importante. Por isso, procurou-se colher depoimentos de algumas lideranças e entidades, sobre a expectativa com relação ao papel da universidade. Embora não se possa afirmar que esses depoimentos tra-

(64) Conforme informações do MEC-SESu.

duzem o anseio de toda uma comunidade, eles servem de pontos de referência e de indicadores de aspirações sociais. A seguir transcreveremos excertos desses depoimentos(65):

1. Federação das Indústrias

> *"Para ser Uniselva é preciso um pouco mais. O pessoal que faz pós-graduação, ao voltar, não está devolvendo à comunidade o investimento feito. A distância entre a UFMT e o mundo empresarial é muito grande". "Creio que poderia dar oportunidade aos empresários de sugerir temas de teses que viessem ao encontro de necessidades". "É preciso aproximar o empresário da UFMT".*

2. Instituto Euvaldo Lodi:

> *"Falta garra à UFMT. O presidente do Sindicato das Destilarias de Álcool cansou de procurar a universidade e não obteve resposta".*

3. Professora da rede estadual:

> *"A universidade deveria criar campos nas novas cidades para melhorar assistência aos cursos de licenciatura. A UFMT deveria ser mais aberta, dar cursos de aperfeiçoamento e especialização e utilizar o período de férias para treinar os professores de 1º e 2º graus". "Da cidade de Jaciara, saem 4 ônibus por mes para ir a Jales(SP) levando professores para fazer licenciatura".*

4. Professores da universidade:

> *"O que há nessa universidade é um regionalismo verbal, chegando mesmo ao chauvinismo. Não pode haver exclusividade de temas regionais. A chamada Uniselva não se concretizou. A própria designação é dis*

(65) Depoimentos colhidos pelo autor em outubro de 1985, na cidade de Cuiabá-MT.

cutível. A universidade não pode perder a perspectiva do universal. Caso contrário não será universidade. A universidade pode ter centros de pesquisa sobre temas regionais, mas sem exclusividade".

"Não entendo porque a UFMT copia o bolsão Rio-São Paulo, misturado com as "regionalisses" da Cuiabânidade. Ao final nem uma coisa nem outra". Vejo a regionalização como um processo de produção de pesquisas para a produção de bens necessários à região. O conceito de regional precisa ser sociologizado. Por exemplo, não se faz nexo entre o falar cuiabano e a vida dessa gente". "A entrada de muitas teorias de fora abafa a preocupação com as coisas nossas que tem ligação com as coisas materiais".

5. Sindicato da Construção Civil:

"A UFMT foi boa para a região. O cuiabano que antes ia estudar fora, hoje não precisa mais. Todavia, o filho de operário não entra na universidade. O governo precisa pagar cursinho para o operário. Se, como diz a Constituição, a educação é direito de todos, precisamos ter filho de carpinteiro na universidade". "A universidade deveria ver como está a vida do trabalhador e ajudar o governo a tomar medidas. A universidade está em greve e isso não é bom. Vamos dizer que exista um filho de trabalhador fazendo cursinho. Com a perspectiva de não ter o próximo vestibular, como fica o filho do trabalhador? Quem será o responsável? [66]".

6. Delegacia do MEC

"É preciso criar cursos à noite. Deveria se articular com a Secretaria de Educação e ajudar a preparar professores. Deveria assumir os problemas regionais. Ajudar a resolver os problemas de drogas, melhorar a qualidade do ensino, divulgar pontos turísticos, cultivar esportes".

7. Associação dos Criadores do Estado

"A UFMT precisa ligar-se ao setor agropecuário. Não

(66) A universidade estava em greve por época da entrevista.

há entrosamento. A universidade deveria ser como a americana, onde a pesquisa e o ensino estão indissociados do agricultor. Viçosa, com a semana do fazendeiro é um bom exemplo. Hoje o ensino é teórico. Os estudantes não conhecem as fazendas. O currículo deveria ter um ano só de prática. O currículo deveria ser modificado para colocar matérias mais específicas - por exemplo, sobre o Pantanal".

8. Proprietário de cartório, historiador

"A UFMT vem tendo um amadurecimento lento. Antes dela, os cuiabanos tinham de sair para estudar fora. Eu, por exemplo, quando estudei no Rio, viajava de navio de Cuiabá a Corumbá e, depois, Porto Esperança, para tomar o trem da Noroeste". "O advento da UFMT resolveu este impasse. Por isso, tenho profunda admiração por ela. Ela é tudo em Cuiabá...".

9. Professor da universidade

"Quando surgiu a UFMT, Mato Grosso era conhecido como campeão negativo do ensino superior, o único Estado que não tinha universidade. Todos precisavam ir para fora do Estado. Queríamos uma universidade para formar profissionais, ajudar o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento regional".

10. Professor da universidade

"Não há preocupação da política de pós-graduação da UFMT com a regionalização. Os currículos de graduação poderiam ser mais ajustados mediante o acréscimo de disciplinas que interessam à região. A agricultura alternativa é uma forma de resolver problemas regionais. Há falta de interesse dos professores pela regionalização". "Nesses 15 anos houve pouca produção científica nessa direção".

11. Ex-presidente do CREA

"A universidade inchou demais. A chamada democratização fez entrar alunos sem condições. Ela pre

cisa ser repensada. Não está atingindo o objetivo de formar mão-de-obra para a região. A estrutura curricular é inadequada. A engenharia civil que deveria ser um curso voltado para estradas, transporte e hidráulica, forma um engenheiro civil de concreto armado, além de deixar a madeira em segundo plano".

12. Líder político

"Esta tudo errado nessa universidade. Acredito que uma universidade situada em Cuiabá, tem que se preocupar com a região amazônica, tem que fazer pesquisa sobre, por exemplo, fontes alternativas de energia e não fazer pesquisa de interesse de outras regiões".

13. Líder do bairro dos artesãos

"A universidade vem e promete, mas não cumpre. Nossa produção está parada. Não conseguimos vender. Prometeram a Casa do Artesão e nunca foi feito. As cheias do Rio Cuiaba, a cada ano, rouba um pouco do nosso espaço e ameaça nossas casas e ninguém toma providências. A universidade poderia ajudar os ceramistas de São Gonçalo e não só fotografá-los".

14. Sindicato dos Trabalhadores da Energia Elétrica

"O nível de ensino da universidade é muito fraco. Apesar de tudo, a UFMT vem tendo papel positivo. Porém os professores são muito ruins. Sem corpo docente bom não pode haver ensino que preste".
"As Centrais Elétricas de Mato Grosso ajudam a Universidade, mas só ela dá o dinheiro. Acho válido continuar o trabalho conjunto, até para desenvolver tecnologia".

15. Líder político e religioso

"A universidade é a coisa mais importante para a cidade de Cuiabá. Traz cultura. Nosso povo, para estudar, tinha de sair. Só gente rica poderia ir para São Paulo. A universidade abriu essa nova chance. A universidade cultiva as tradições, festas de folclore. Sem a universidade teríamos perdido muitas tradições. Creio que ela está correspondendo".

16. Associação Matogrossense de Professores

"Enquanto Presidente do Sindicato espero que a UFMT ofereça mais cursos de licenciatura, principalmente no interior. Há cidades totalmente desassistidas como Sinop, Alta Floresta, Mirassol do Oeste, Seria ótimo que os cursos fossem permanentes e não temporários".

17. Federação de bairros

"O ponto crucial da questão é que a universidade não é para pobre. De 1000 alunos, se existir um pobre, é por sorte. Boa parte vem de outros Estados, em detrimento do matogrossense carente. A universidade deveria ter programa para atender o estudante pobre porque não é só filho de rico que tem direito. O ensino tem de ser o mesmo para todos. Mas não são todos que tem o mesmo direito. Os meios que dão ascendência a essa universidade não são todos que tem. Quanto custa a matrícula, os livros, o cursinho? O coitado do pobre tem de ficar de fora".

18. Ex-prefeito de Cáceres

"Minha idéia de universidade é de uma efetiva integração com a comunidade. Não é difícil a operacionalização. A título de exemplo, poder-se-ia criar um escritório para favorecer a interface da UFMT com a comunidade. Como prefeito de Cáceres, senti a necessidade de presença da universidade no interior, onde o departamento de educação deveria ser a coluna central dessa política de interiorização".

19. Documento das entidades de classe

"E preciso conscientizar o aluno de que à medida em que ele se lançar na livre iniciativa estará criando empregos e gerando riquezas para o país, enquanto que atrelando-se à máquina do governo estará apenas ocupando um posto de trabalho. Vivemos sob um regime capitalista e esse aluno precisa ser preparado para entender, e até mesmo assumir o papel de empresário. Cabe à universidade instrumentá-lo para tal".

Vocação Cerceada

As várias tentativas feitas pela Universidade de Cuiabá em busca de sua vocação regional mostram a extensão das dificuldades que existem para se efetuar o percurso de uma idéia, desde o momento de sua geração, até a sua concretização em fatos e ações. Na fase idealista da universidade pensou-se em fazer uma universidade da selva; o Projeto Aripuanã deveria atuar como mola propulsora de uma nova concepção de universidade onde o binômio ensino-pesquisa fosse invertido para pesquisa-ensino. Todavia, para uma instituição recém-criada mediante um processo de aglutinação de escolas isoladas, seguindo assim a tradição histórica, enfrentar a floresta amazônica, - um admirável ecossistema cientificamente desconhecido, - não só era uma tarefa complexa, porém, mais do que isso. A rigor, tratava-se de uma tarefa impossível, ainda que o objetivo de instaurar um programa de pesquisa para ajudar e orientar o processo de ocupação racional da Amazônia fosse válido.

À medida em que o Projeto Aripuanã foi se tornando inviável, a universidade não desistiu de sua idéia de regionalização. Procurou outros caminhos e outras alternativas menos ambiciosas, seja criando cursos mais adaptados aos problemas regionais, como os de engenharia florestal, agronomia, geologia etc., seja aceitando a sugestão do Ministério da Educação em criar um centro de formação de tecnólogos, experiência que, como vimos, seria poucos anos depois, desativada. É possível que a melhor maneira da universidade enfrentar o problema da floresta amazônica não fosse a de criar cursos de graduação. Talvez, num raciocínio metodológico, o primeiro passo seria criar grupos de pesquisa, formá-los e colocá-los a pesquisar a mata amazônica e, dessa experiência surgir um ou mais cursos de graduação.

No entanto, ao preferir o caminho de criar cursos de graduação, a universidade foi "realista". Seguiu uma tradição

que contou com o apoio e o estímulo do Ministério da Educação, condição quase que imprescindível para a viabilização de um projeto de uma universidade federal. Justificar perante o MEC despesas com um curso de graduação era mais fácil do que com o financiamento de um grupo emergente de pesquisa. Além disso, do ponto de vista político, a criação de novos cursos oferece um respaldo muito maior. Sob essa ótica de pensamento, pode-se dizer que algumas das coisas mais sérias de uma instituição universitária, como por exemplo, apoiar a pesquisa, que é um processo lento, não gera trunfos políticos. Por isso encontra dificuldades de apoio.

De qualquer modo, a criação de cursos de graduação mais adaptados à região representou um aspecto positivo no processo de evolução da universidade em termos de uma ação mais eficaz no Estado de Mato Grosso. O perfil da oferta existente em 1972, basicamente concentrado na área de ciências humanas e sociais, deixava à margem setores de vital importância para o desenvolvimento regional como o agropecuário, o mineral, o florestal, o setor saúde e saneamento.

O fracasso da tentativa em formar tecnólogos para atender um mercado de trabalho regional comprova o fato de que em educação, qualquer que seja o seu nível, a compreensão de alguns componentes sócio-culturais assumem papel decisivo, condicionando mesmo o êxito de um projeto. Toda uma tradição voltada para valorizar diplomas obtidos em cursos longos haveria de rejeitar certamente as carreiras de curta duração. Num Estado como o de Mato Grosso, onde o poder público é o maior empregador, o diploma, mais do que a competência, possui ainda um peso muito forte no projeto de ascensão social das pessoas.

A experiência de Cuiabá mostra um outro aspecto bastante evidente. Foi a partir do instante em que a universidade começou a acelerar sua política de capacitação docente, criando condições de aperfeiçoamento de seu corpo docente, em nível

de mestrado e doutorado, que a importância da pesquisa começa a ser percebida de forma mais sistemática, surgindo grupos promissores, a exemplo dos de saúde e saneamento ambiental. A orientação realista dos programas de pesquisa desses grupos, voltada para temas de importância para a região, começa a abrir uma trilha criativa no sentido de fazer da universidade uma instituição de significativo porte no contexto de uma necessidade regional de desenvolvimento social e econômico. Aqui uma pergunta pode e deve ser colocada; Por que foram necessários 10 anos para o surgimento dos primeiros grupos de pesquisa, sendo a função pesquisa a mais importante da universidade? Não teria sido possível antes?

Para responder, ou melhor, para discutir essa questão, vários fatores devem ser postos à mesa. O primeiro deles é de ordem histórica. A universidade iniciou suas atividades a partir de um elenco de cursos de graduação voltados para formar profissionais necessários sobretudo à ascensão social de segmentos da classe média; depois, quando se examina os depoimentos, alguns fornecem o tipo de expectativa que se tinha por época do surgimento da universidade, ou seja criar condições para o matogrossense estudar em sua própria terra, ao invés de se dirigir a São Paulo ou Rio de Janeiro, o que revela a ausência de consciência e compromisso social mais amplos; em terceiro lugar, a política de educação brasileira nunca estimulou a pesquisa. Essa omissão fica mais patente nas rubricas do orçamento da universidade feito em comum acordo com o Ministério, onde inexiste o item pesquisa. Esta sempre esteve na dependência de agências externas de financiamento que sempre tenderam a privilegiar grupos consolidados de pesquisa e não os emergentes. A conjugação e interação desses fatores certamente que atuou para o retardamento das ações de pesquisa. Na ausência desses ingredientes, os esforços feitos na fase idealista da universidade haveriam de concentrar-se em pontos isolados, como a pesquisa histórica.

Os vários depoimentos colhidos entre segmentos diversos da comunidade mostra o antagonismo das expectativas sociais com relação à universidade. Se, em setores operários persiste o sonho de um filho de trabalhador entrar na universidade, qualquer que seja seus objetivos e metas, em setores empresariais reivindica-se uma universidade que desenvolva tecnologias de apoio à produção. São duas dimensões antagônicas que já começam a exercer pressão sobre a universidade. No meio existem professores e alunos, que são dois segmentos importantes da comunidade universitária que lutam por objetivos próprios nem sempre coincidentes com os demais. Alguns depoimentos mostram a distância entre a comunidade docente e a empresarial ou entre a comunidade docente e o trabalhador. A greve dos professores universitários do segundo semestre de 1985 chegou a ser objeto de críticas em setores operários.

Com relação à interiorização, pode-se afirmar que, apesar dos esforços feitos, a universidade está muito aquém de atender todas as necessidades de treinamento e aperfeiçoamento do magistério de 1º e 2º graus. Um dos depoimentos mostra que professores da região estão se deslocando em fins de semana para o Estado de São Paulo, em busca de uma licenciatura.De outro lado, a interiorização da universidade vem recaindo sobretudo em cima de cursos para o magistério para atender o setor educação. Não se registra nenhuma interiorização com o objetivo de ajudar a resolver um problema agrário ou florestal ou ainda de saúde ou saneamento. Persiste a tradição de centralizar na capital todas as áreas de conhecimento. Por exemplo, o centro agrário da universidade não estaria melhor situado na região de Rondonópolis, que é um pólo importante de desenvolvimento agrário? Os polos econômicos que começam a emergir na floresta amazônica não deveriam ser objeto de alguma ação?

Continuando essas indagações, poder-se-ia colocar uma outra questão - a de criação de programas de pós-graduação a partir da experiência dos núcleos de pesquisa existen-

tes. Creio ser importante para o país que Cuiabá, através de sua Universidade Federal, adquira condições para ser um centro de pesquisa e pós-graduação especializado em assuntos amazônicos, do pantanal e do cerrado. Com a massa crítica existente e a cooperação com instituições de tradição em pesquisa, algumas medidas nessa direção impõem-se face aos desafios existentes naquela região que certamente requererão o apoio científico e tecnológico da universidade. A pesquisa e a pós-graduação poderão se converter em instrumentos valiosíssimos, tanto para a correção dos rumos que o processo de colonização vem tomando, quanto para a revitalização do ensino, em todos os graus, na medida em que se conseguir fazer chegar à sala de aula, o resultado das pesquisas e da reflexão universitária, tornando de fato indisssociável o binômio ensino-pesquisa.

O diagnóstico da situação da região Centro-Oeste feito pela SUDECO em cooperação com técnicos franceses, denuncia a defasagem do sistema universitário regional em relação aos problemas mais urgentes que a região vem enfrentando. Em diversas passagens, o documento enfatiza a necessidade de pesquisa, seja para melhoria da tecnologia do beneficiamento de madeira, seja para o levantamento dos recursos minerais da região ou, ainda, para viabilizar projetos experimentais de piscicultura. Ao nível do discurso, o Plano de Desenvolvimento da Região Centro-Oeste(67) representa um avanço, no sentido de reconhecer a necessidade da pesquisa como suporte indispensável ao seu êxito. No entanto, em termos de pesquisa coloca a universidade numa posição marginal, pois, vários programas e subprogramas de desenvolvimento regional previstos no plano, não incluem a universidade entre as entidades envolvidas.

Consta do plano um programa sob o título Participação da Universidade no Desenvolvimento Regional. As ações pre

(67) BRASIL. MINTER-SUDECO. Plano de Desenvolvimento do Centro-Oeste. 12/85. Ob.cit.

vistas neste documento referem-se ao desenvolvimento de estudos básicos de conhecimento da realidade regional, realização de pesquisas sócio-econômicas, prestação de serviços comunitários e oferta de cursos "essenciais para o desenvolvimento e para a organização territorial da região(68)". O documento sintetiza tais ações no objetivo de "promover maior integração entre as universidades, órgãos promotores do desenvolvimento de comunidades com vistas a uma alimentação recíproca no que tange a diretrizes de atuação e resposta às necessidades sócio-econômicas regionais e locais"(69). Como se pode notar, nem mesmo um órgão de desenvolvimento regional como a SUDECO, reconhece a universidade como uma instituição de pesquisa, vendo-a muito mais como uma instituição formadora de recursos humanos e de "prestação de serviços sociais".

Esse equívoco só tem a contribuir para o aumento da distância entre a universidade e os órgãos executores de políticas regionais. Poder-se-ia alegar num primeiro instante que a universidade não dispõe da competência necessária indispensável ao desenvolvimento de alguns projetos de pesquisa constantes do plano. Ainda que isso fosse totalmente verdadeiro, embora não o seja, não seria o caso de perguntar se, entre as inúmeras tarefas de um órgão de desenvolvimento regional como a SUDECO, não deveria também estar incluído a de financiar, apoiar ou fomentar a formação de grupos sólidos de pesquisa dentro da universidade, naqueles assuntos e temas considerados vitais para o desenvolvimento da região? Se, desde o início de suas atividades tivesse a universidade contado com o apoio da SUDECO na montagem de uma infraestrutura básica de pesquisa, não estaria hoje em melhores condições de contribuir na solução de

(68) BRASIL. MEC-MINTER. Plano de Desenvolvimento do Centro-Oeste 12/85 p. 246

(69) Idem, ibidem.

inúmeros problemas que a SUDECO enfrenta?(70)

Posto o problema sob este aspecto, verifica-se que crítica feita no documento conjunto SUDECO - missão francesa, da omissão da universidade no processo de desenvolvimento regional, representa também uma falha do planejamento da SUDECO, porquanto nesses anos todos de atuação na região, a sua participação no desenvolvimento da universidade foi nula.

Esses e outros desencontros aliados muitas vezes a uma percepção errônea do que seja uma universidade, do papel que poderia ter no desenvolvimento de uma região, resultam em prejuízos sociais visíveis. Assim, quando se coteja o amplo expectro de atividades de pesquisa postas como necessárias à região pelo plano da SUDECO, com as reais condições existentes na universidade para desenvolvê-las com a seriedade e objetividade que a ciência exige, verifica-se que a infraestrutura técnico-científica existente é insuficiente, de um lado; de outro, o que é lamentável, constata-se pouco interesse dos órgãos de desenvolvimento regional em delegar à universidade uma tarefa que a rigor, deveria ser normal. Nos depoimentos colhidos há uma expectativa nesse sentido ou seja, uma universidade atuante na região. A institucionalização dessa idéia vem esbarrando em vários obstáculos.

---

(70) No transcorrer da realização do presente estudo, os Ministérios do Interior e da Educação assinaram Portaria Interministerial (nº588, de 1.8.85), com o objetivo de assegurar a "participação das Universidades e dos estabelecimentos de Ensino Superior na formulação e execução das políticas de desenvolvimento regional, a cargo da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM, Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste - SUDECO, Superintendencia do Desenvolvimento da Região Sul - SUDESUL, Secretaria Especial da Região Sudeste - SERSE, Superintendência da Zona Franca de Manaus - SUFRAMA, Banco do Nordeste do Brasil S/A - BNB, Banco da Amazônia S/A - BASA, Departamento Nacional de Obras Contra as Secas - DNOCS, Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco - CODEVASF, Fundação Projeto Rondon e Fundação do Índio ". A Comissão instituida por essa Portaria tem procurado definir diretrizes de ação através de reuniões regionais, não havendo ainda indicadores de seus efeitos.

São obstáculos de todo tipo. A questão da capacitação docente é um deles. Dentro da idéia de uma universidade voltada para o desenvolvimento regional não adianta a instituição investir na formação de recursos humanos cujo conteúdo não possa ser utilizado no estudo dos diversos tipos de problemas que a região enfrenta. E isso acontece com frequência e representa um sério problema para a formação de uma competência regional. Nos documentos consultados que informam sobre a política de capacitação docente, não se registra nenhuma preocupação com a escolha dos centros de pós-graduação e pesquisa, com áreas de produção científica mais próximas dos problemas do Estado.

A preocupação central da política de pós-graduação tem sido o número e não o conteúdo. Por isso mesmo tem procedência a observação de Álvaro Vieira Pinto. comentada no terceiro capítulo, de que a luta, ao invés de ser pela reforma, deveria ser pelo "re-conteúdo" da universidade, de maneira a viabilizar uma instituição de maior competência social. Sob esse aspecto, a crítica feita pela federação das indústrias de que o pessoal que faz pós-graduação precisa devolver à comunidade o investimento feito, parece-nos oportuna. É claro que não se trata de devolver apenas no privilegiamento de um segmento social, mais de toda a sociedade.

Possivelmente, uma das alternativas seria a de formar o pesquisador-professor no curso do desenvolvimento de um projeto de pesquisa que explorasse uma temática regional. Com isso, a formação de uma competência regional adquiriria consistência. Também as atividades de ensino seriam beneficiadas. Do ponto de vista pedagógico, na medida em que se levasse para a sala de aula os conhecimentos produzidos na e sobre a região,o ensino deixaria de ser repetitivo, ganhando mais vida e motivação, podendo mesmo se transformar num ensino ativo como queriam os educadores escolanovistas . A idéia de se fazer um ensino ativo na universidade vem sendo uma reivindicação crescente de professores e alunos, sobretudo destes, cansados que es-

tão de uma pedagogia estéril, muitas vezes importada, que nada lhes diz respeito porque também não diz respeito à realidade em que vivem. Há fundadas razões para se acreditar que na medida em que se ministrar um ensino que tenha como conteúdo assuntos reais e concretos, sobre a vida e os problemas que enfrentam uma região, a motivação dos alunos crescerá de forma considerável, fazendo por conseguinte crescer a motivação dos professores. A inversão do binômio ensino-pesquisa para pesquisa-ensino tinha essa aspiração.

Todavia, conforme vimos, não foram muitas as idéias que se concretizaram. Algumas esbarraram em obstáculos culturais, pois a formação de uma consciência das necessidades sociais é um processo lento. Em certo sentido, os depoimentos traduzem esse quadro; outras, encontraram pela frente o formalismo de um sistema educacional concebido e gerido de cima para baixo; e as idéias que deram certo o foram muito mais por fugir às regras, que seguí-las à risca.

Para finalizar essa síntese das tentativas de regionalização feitas pela UFMT, pode-se afirmar que não seria difícil escrever a sua história sob o ângulo das propostas feitas, ou seja, uma história de propostas. Em 1982, quando a universidade procurava institucionalizar a pesquisa, foi elaborado um documento sobre a situação dessa atividade(71).Dois aspectos chamam a atenção nessa publicação. O primeiro, a presença de inúmeros projetos financiados pela universidade, mesmo sem ter condições; o segundo, a existência de vários projetos de grande importância, com a observação - "enviado para negociação". Consoante informações obtidas, foram poucos, muito poucos os aprovados, permanecendo vários deles na condição de propostas, certamente aguardando novas oportunidades.

---

(71) UFMT, 1º Catálogo de Pesquisas, Cuiabá, 1982

Apesar dos problemas ocorridos, endógenos e exógenos, a idéia da Universidade da Selva não morreu. Continuou a existir, não obstante os descompassos entre o discurso e a prática. A persistência da idéia significa um indicador de sua força, o que é um dado promissor. A universidade precisa ter a sua utopia sem o que o seu idealismo se esmorece. Uma utopia que servirá sempre de parâmetro e de renovação do idealismo e porque não dizer, de ampliação do compromisso. Em 1982, o segundo reitor da universidade - Pedro Dorileo dizia que: "Situado o 'locus", situamos a razão de ser. A Uni-selva existe para o Brasil, em busca da essencialidade amazônica"(72). Nessa direção, em 1985, o terceiro reitor - De Lamônica Freire apresentou o projeto de instalação de um novo campo universitário -na Amazônia matogrossense, na cidade de Sinop, pois segundo esse administrador, a universidade "não deve se transformar em guetos restritos aos seus campi, mas sim ser a responsável pela investigação da sua região"(73). É a continuidade de uma linha de raciocínio lançada nos primordios da universidade que, mesmo com oscilações de maior ou menor trepidação, continua sua trajetória, como parte do projeto de uma universidade brasileira. A presença da universidade no meio da floresta, configura-se como uma nova e importante etapa, em direção de caminhos menos conservadores.

---

(72) Dorileo, B. Pedro. Um biênio de reitoria. ob.cit.p.27

(73) Freire, Eduardo De Lamonica. Boletim de notícias da UFMT nº 63/86.

Capítulo V

O SENTIDO PEDAGÓGICO DA REGIONALIZAÇÃO: INDICAÇÕES PARA UMA POLÍTICA

Não é comum, nos estudos a nível de mestrado e doutorado, a elaboração de propostas de ação. Ainda mais em se tratando de um assunto tão complexo como é o problema universitário brasileiro. Creio no entanto que, uma forma de ampliar nosso compromisso com a educação, é a de correr riscos. As linhas de políticas sugeridas neste capítulo devem ser vistas sob esse aspecto. Podem estar sujeitas a erros e equívocos; porém, foi a orientação que nos pareceu mais promissora na busca de rotas mais criativas.

O exame que vem sendo feito neste estudo sobre a evolução da identificação regional da universidade brasileira, tem procurado mostrar que a instauração desta instituição numa sociedade dependente, cultural e economicamente, representa uma tarefa com inúmeras vertentes de complexidade e, por conseguinte, de perplexidade. Primeiramente o Brasil se defrontou com o problema de ter uma universidade, etapa em que não se discutia o seu sentido social. Essa luta durou mais de dois séculos e meio, permeada por várias tentativas que fracassaram. Depois de concretizada essa aspiração (1920), por força de um evento alhures, o passo seguinte seria o de lhe dar conteúdo, marca e significado no processo de construção/reconstrução do país.

De 1920 aos dias atuais a universidade brasileira se expandiu sem rumos, de forma desordenada, sem considerar a multiplicidade de realidades sociais e humanas e a diversidade dos ambientes regionais brasileiros. Cresceu em números, não em qualidade. Em 1981, essa expansão atingiu a cifra de 875 estabelecimentos de educação superior, sendo 65 universidades e o restante em escolas isoladas. Nesse mesmo ano, a matrícula

global era da ordem de 1.421.363 estudantes e um corpo docente de 114.005 professores(1) Nesse vasto sistema, poucas são as chamadas "ilhas de competência" que, nem sempre direcionam suas atividades e programas no sentido de buscar soluções aos problemas existentes no seio das diversas camadas sociais, preferindo, por vezes, delinear um conceito de "excelência acadêmica" universalizante e fora dos propósitos pertinentes aos interesses coletivos.

Em mais de 60 anos de existência, foram raros os momentos em que a universidade brasileira fez tentativas concretas de se erigir como uma instituição de relevância social e acadêmica capazes de lhe imprimir diretrizes criativas e condizentes com os desafios enfrentados pela sociedade brasileira. Faltou, em suma, aquilo que Fernando de Azevedo tanto insistiu em sua obra de educador - uma política de educação.

O debate universitário atual está no auge desse desafio, qual seja, o de instaurar uma universidade com contornos que se definam e se explicitem claramente no contexto de um efetivo compromisso de luta para ajudar, dentro de suas funções críticas e de provedora de recursos humanos e de pesquisa, a superar o atraso econômico e cultural em que se encontra o país. Do aparecimento da primeira universidade até hoje, muito pouco se fez nessa direção. A tentativa de Mendes Pimentel, em Minas, no ano de 1927, de fazer uma universidade que resgatasse o sonho dos Inconfidentes, a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, a experiência pioneira e cerceada de Anisio Teixeira, em 1935, com a Universidade do Distrito Federal e o sonho nacionalista de Darcy Ribeiro, em Brasília, no começo da década de 1960, foram alguns dos pontos altos dessa luta inaca

---

(1) Dados extraídos de Tramontin, R. e R. Braga. O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil. Revista Ciência e Cultura S. Paulo SBPC, v.37, nº7, 7/35. p.60-85. Dados da SESu/MEC, de 1986, registram a existência de 93 universidades.

bada, ou melhor me expressando, de uma luta que está no começo e que tem apresentado mais recuos que avanços, mas que se renova sempre, por força mesmo de uma reivindicação cada vez mais crescente da sociedade civil.

Os pontos altos a que me referi, configuram-se como exceções no processo de implantação da universidade brasileira. É certo que, em outros momentos, algumas experiências tiveram lugar, conduzidas com idealismo e fugindo às regras convencionais de gestão universitária, condições que foram imprescindíveis nas tentativas de se fazer uma universidade mais próxima da realidade dos processos sociais, ainda que enfrentando situações adversas e regulamentos cerceadores. Tais foram os exemplos, já relatados, das Universidades Federais do Ceará, Mato Grosso, Paraíba e da Universidade de Ijuí. Nesta lista deve ser incluída a Universidade Estadual de Campinas, que está a merecer um estudo específico, pois Zeferino Vaz, em pouco tempo (1966-1979) conseguiu fazer muita coisa do que foi pensado por Anisio Teixeira ou mesmo Darcy Ribeiro.

Todavia, salvo as exceções que confirmam a regra, o que se viu depois do surgimento das primeiras universidades nas décadas de 1920 e 1930 foi, como vimos, uma desbaratada expansão, feita em grande parte sob a égide da iniciativa privada que procurou privilegiar os resultados operacionais de ordem financeira em detrimento do critério técnico-pedagógico. Assim sendo, em 1982, a iniciativa privada detinha 66,5% das 421.231 vagas oferecidas no vestibular(2). A participação do setor privado ocorreu predominantemente em instituições isoladas, voltadas, basicamente para o ensino, quase sempre sem nexo com as necessidades sociais da comunidade, porém adaptado a um mercado de trabalho delineado por um quadro econômico dominado pela empresa multinacional.

---

(2) Cf. Tramontin, R. e R. Braga. O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil. ob.cit. p. 60-85

Devido a esse tipo de ensino chamado por vezes de profissionalizante, sem nunca o ter sido, já que sempre foi mais verbalista e enciclopédico, não conseguiu o Brasil edificar uma pedagogia universitária capaz de superar o velho dualismo idéia/realidade. Dessa forma, o papel histórico desempenhado pelo ensino superior no Brasil, acabou sendo o de conferir diplomas, solução aceita e defendida pelo corporativismo profissional vigente no seio das camadas médias da população.

Conferir diplomas foi sempre mais importante que ministrar um ensino eficiente reclamado pela mobilidade do real e pelas injunções sócio-econômicas decorrentes do atraso e do subdesenvolvimento da sociedade brasileira. Some-se a isso o desprezo histórico pelas atividades de pesquisa, tanto científicas quanto tecnológicas, o que tem impedido o país de se pensar de forma mais original e menos imitativa. A tradição iniciada por D. João VI de criar escolas superiores essencialmente voltadas para o ensino - repetitivo, assinale-se - destinadas a preencher as veleidades de uma corte européia transplantada para os trópicos, permanece até hoje em suas linhas básicas. Assim, o que Gusdorf disse do modelo de ensino napoleônico - Napoléon pas mort - poder-se-ia repetir no caso brasileiro - D. João VI não morreu e nem foi embora do Brasil. Salvo umas poucas exceções, a maior parte do sistema universitário brasileiro continua voltado para o ensino. Mais do que isso. Continua a insistir numa pedagogia verbalista e distante dos fatos reais da vida, onde o título, seguido de leis que asseguram direitos profissionais, representa a peça mais importante de um cenário pseudo-pedagógico, envolto por discursos e artifícios, via de regra homologados por um Conselho Federal de Educação que, ao aprovar um novo curso, aprova também o seu descaminho, já que depois disso seu destino pedagógico-social ficará a mercê de circunstâncias idealistas que só irrompem em uns poucos casos, como todo idealismo numa sociedade capitalista.

Apesar da maioria das instituições de educação superior se dedicar a um ensino profissionalizante, o certo é que esta função passa por uma crise sem precedentes e difícil de ser superada. A rigor, o ensino que ministram não forma profissionais. Não se trata de um ensino teórico, pois esta característica requer um mínimo de profundidade. O que de fato se registra é a presença de uma pedagogia livresca e verbalista. A prática e a conexão com o real são empurradas, quando são, para o final do curso, configurando-se uma organização curricular dividida.

Ao nível dos regulamentos são prescritos estágios nos cursos de graduação, isto é, depois de 3, 4 ou 5 anos de um ensino verbalista, o estudante é obrigado a cumprir um estágio, sem o que não receberá o diploma. Esta pedagogia mantém e reforça a separação entre o mundo acadêmico e a realidade dos processos sociais. Devido a isso, o estágio se artificializa e acaba por cumprir um papel burocrático. Em termos de uma epistemologia de transformação social, o estágio deveria ser concebido como uma vivência do real e, desta forma, não mais colocado como uma parte meramente formal dos cursos, porém como parte integrante das disciplinas e atividades que compõem um currículo. A concomitância conteúdo/prática ou conteúdo/processos sociais, é um dado fundamental para uma nova pedagogia - uma pedagogia que se legitima a partir do instante que for concebida e extraída das vertentes principais do todo social em seus desdobramentos existenciais e sócio-econômico-culturais. Numa sociedade subdesenvolvida como é a brasileira, as ciencias pedagógicas só adquirirão sentido se conseguirem dar respostas ou sugerirem caminhos aos muitos dilemas enfrentados pela comunidade.

Sob essa aspecto, a questão dos currículos mínimos, uma expressão cunhada no Brasil, merece algumas reflexões. Quando, no começo da década de 1960, o Conselho Federal de Educação começou a defini-los , a idéia que norteava essa prática

deveria corresponder ao sentido exato da expressão, ou seja estabelecer mínimos para favorecer a liberdade de elaboração do pleno por parte das instituições. Com o passar dos anos, essa pedagogia do currículo mínimo foi perdendo a característica inicial, convertendo-se cada vez mais em currículos plenos, diminuindo desta forma o espaço de flexibilidade em sua elaboração final nas bases, isto é, nas universidades e instituições isoladas. É certo que, em sua concepção original, o currículo mínimo tinha, entre outras, as funções de assegurar um mínimo nacional e favorecer a transferência de estudantes de uma escola para outra. Algumas discussões mais recentes procuram defender sua adoção como estratégia de garantir a identidade nacional. Todavia, nenhum currículo mínimo ou pleno assegura a identidade nacional, sobretudo em face de conteúdos curriculares importados(3). Não será o cultivo acrítico de conhecimentos importados que contribuirá para o encontro da identidade nacional. Esta terá de ser buscada na mobilidade do real e não em pressupostos conservadores e saudosistas, quando não, autoritários.

A identidade brasileira terá de ser trabalhada ao meio das diversidades regionais, no seio das várias sub-culturas (nordestina, mineira, amazônica...) Neste quadro emerge a importância do currículo, como instrumento de reflexão e estudos dessas diferenças. Como bem observou Portella.

> *"A compreensão da diferença no interior do jogo cultural, ou do acordo político, abre passagem para o advento do outro, para o reconhecimento do não idêntico, sem o qual o idêntico pereceria . Sem o qual toda a pressão simbólica permaneceria interditada"* (4)

---

(3) Valnir Chagas (O ensino de 1º e 2º graus - antes; agora; e depois?, S. Paulo, Saraiva, 1978, p.350) alerta para o problema da importação de conhecimentos, particularmente no campo das ciências humanas, sobretudo, o de educação "que é sempre expressão de uma cultura e somente nesta pode ser desenvolvida e estudada".

(4) Portella, Eduardo. Brasil à vista. Rio, T. Bras.1985.p.78

Não se ignora o fato de que o currículo assim visto, poderá gerar inúmeros transtornos, seja no âmbito da burocracia pedagógica das transferências, seja em relação ao corporativismo dos conselhos profissionais, porquanto, nesta concepção, os currículos variarão de uma região para outra. No entanto, em ambos os casos, o que me parece importante considerar é a equivalência de formação, um princípio, aliás, já previsto pela legislação educacional, porém aplicado, quando o é, com rigidez e conservadorismo. É impossível formar um médico ou engenheiro, um geólogo ou agrônomo, suficientemente competente para cobrir diferentes necessidades das diversas regiões. Não seria possível nem desejável. Os perfis profissionais devem variar de uma região para outra, sem que isso interfira nos direitos profissionais. A regulamentação das profissões, como está estruturada, não mais responde ao dinamismo de um mercado de trabalho, cujas oscilações e flutuações se processam em ritmo imprevisível.

Como o sistema de oferta de cursos pelas universidades, corresponde, via de regra, às profissões regulamentadas em lei, que procuram dividir o mercado de trabalho entre algumas corporações, torna-se inevitável o atrito entre um sistema que é tradicional, com a natureza intrínseca de um mercado de trabalho, que praticamente já não se orienta mais pelo diploma, mas pela competência do profissional. O diploma, a não ser em órgãos publicos, vem perdendo gradualmente o seu valor de mercado. Tais fatos vem impedindo que as instituições universitárias atualizem suas ofertas e as façam mais próximas de necessidade sociais e econômicas em constante mutação. A atualização da oferta requer, no entanto, uma ampla revisão da estrutura dos conselhos profissionais, cujos procedimentos adotados para se conferir direitos profissionais, estão ultrapassados, condicionando negativamente o perfil da oferta das instituições formadoras. A formação de um novo profissional para uma profissão que não esteja regulamentada em lei, torna-se problemática, não tanto pela resistência do mercado, mas principalmente, pela resistência dos conselhos profissionais.

A experiência de Cuiabá, de tentar estruturar um centro de formação de tecnólogos para atender peculiaridades do mercado regional de trabalho, como vimos, defrontou-se entre outros, com o obstáculo da resistência dos conselhos profissionais. Não podia dar certo, como não deu. A lição que deixou é a de que a universidade não conseguirá converter-se em instituição prospectiva, se não tiver a autonomia para colocar em prática idéias e projetos decorrentes de uma reflexão localizada e situada, surgidas de sua experiência no trato e no estudo diário dos problemas que a envolvem. Situações como a de Cuiabá, repetiram-se em outras partes do país, o que indicam a necessidade de revisão das relações entre o sistema de educação e o de trabalho, com o objetivo de se ter um mínimo de embricamento lógico, onde ambos, despidos de práticas tradicionais, renovem-se à luz de novas tendências e de um quadro econômico-social, cuja estrutura ocupacional, move-se horizontal e verticalmente com graus e formas de reversibilidade cada vez mais intensas.

As considerações feitas até agora levam ainda a preconizar a adoção de políticas de ensino que consigam superar os dualismos históricos (idéia/realidade, teoria/prática, mundo acadêmico/processos sociais, educação/trabalho...) responsáveis pela irrealidade do quadro didático-pedagógico das universidades brasileiras, que imprime ao ensino de graduação um extremo grau de fluidez. Ao invés de se organizar currículos com base numa metodologia da repetição verbal do que se encontra nos manuais, frequentemente concebidos para outros contextos educacionais, procurar-se-ia experimentar alternativas que se inspirassem em problemas concretos existentes na sociedade, ensejando o preparo de profissionais que não fossem, em termos de conteúdos, estranhos à sua comunidade. Num tal contexto didático-pedagógico, a própria palavra estágio perderia o seu sentido, porquanto a conexão com o real não seria mais um componente episódico da organização curricular, porém, um fator intrínseco à concepção do curso de graduação, onde tanto o conhecimento disponível seria testado e confrontado, como também se torna

riam mais transparentes as necessidades de se produzir novos conhecimentos.

Sob esta ótica, parece-me oportuno ressaltar o fato de que, cada saber novo produzido, restaura a gênese do próprio conhecimento, qual seja, na relação direta que o homem estabelece com a natureza, com o objetivo de conhecê-la, está a origem do conhecimento científico e, por conseguinte, o progressivo processo de domínio da natureza pelo homem. Conforme frisou Joel Martins, "a idéia de ciência como uma relação íntima com a natureza, procurando compreender que, através dos tempos, o homem vem lutando para entender e dominar os fenômenos naturais, constitui os fundamentos básicos da tecnologia existencial"(5). Assim, a regionalização da universidade, considerada nesta perspectiva, ou seja, a de investigar e conhecer os fenômenos de um determinado meio ambiente, constitui um caminho natural para o desenvolvimento de "tecnologias existenciais" indispensáveis à sobrevivência humana e, como tal, situa-se numa perspectiva essencialmente humana.

O compromisso regional da universidade requer e supõe uma política coerente de pesquisa que, se ficar a mercê de preferências pessoais de um pesquisador ou de um grupo de pesquisas, jamais conseguirá colocar-se na rota dos interesses das camadas mais pobres da população.

A função pesquisa na universidade desponta como uma das mais importantes na medida em que ela for dirigida para os problemas concretos de uma determinada região. Certamente que não cabe à universidade impor à comunidade soluções mágicas;porém, é seu papel, indicar alternativas, sugerir rumos e, discutir com a comunidade, através de um livre e democrático con-

(5) Martins, Joel. Parecer ao projeto Parque de Ciências do CNPq. S. Paulo, 1984.

fronto de idéias e posições, a solução mais indicada para uma determinada questão. E isto ela o deverá fazer sem dogmatismo, sem espírito partidário, mas, à luz de suas pesquisas e suas investigações. O grande instrumento que a universidade dispõe para desempenhar competentemente sua missão social, é a seriedade de suas atividades de ensino e pesquisa que, com certeza, refletir-se-á na qualidade de seus serviços e na contundência da crítica social que poderá engendrar.

Não será partidarizando-se que a universidade encontrará a melhor estratégia para uma luta eficiente contra o subdesenvolvimento cultural e econômico do país. A departamentalização da universidade consagrou a divisão positivista do conhecimento, situação que vem dificultando a percepção global dos problemas sociais e que só poderá ser superada ao instante em que ocorrer a mudança de raciocínio de seus pesquisadores que, de unidirecional, passará a ser interdisciplinar, dialética, reversível, pluridimensional, de modo a ampliar a abrangência de suas pesquisas, tendo em vista a necessidade de uma visão totalizadora de um determinado problema e, não como acontece e vem acontecendo em inúmeras oportunidades onde, a adoção de metodologias estreitas e limitadoras, impede que se obtenha uma visão pluridimensional das questões pesquisadas. Assim, se a universidade já enfrenta o problema epistemológico da divisão departamentalizada do conhecimento, não poderá enfrentar a divisão partidária, um viés pouco producente que, ao invés de credenciar, descredencia a universidade perante a comunidade . Não só descredencia, como separa.

Esse aspecto é importante porque a regionalização da universidade, exige um tratamento metodológico interdisciplinar, fazendo-se necessário o surgimento de grupos ou colegiados de pesquisa que, reunindo pesquisadores de tendências e áreas diversas, possam enfrentar desafios que requerem, para sua compreensão e explicação, a presença de várias ciências. A complexidade de algumas questões que o país possui em suas diversas

regiões, é quase sempre incompatível com o tratamento atomizado que as universidades oferecem, gerando, por vezes, vieses e reduções empobrecedoras. A sociedade não está organizada em disciplinas ou matérias. Por isso mesmo, seu estudo requer uma metodologia que consiga penetrar e captar aspectos impossíveis de serem vistos na ótica de uma única ciência. Disso decorre a importância de projetos institucionais de pesquisa, que poderão favorecer e concorrer para a definição da vocação regional da universidade.

Como a realidade dos processos sociais não está dividida nem departamentalizada, nem tão pouco é a soma de eventos aparentemente isolados, a universidade, para enfrentar com eficiência os inúmeros desafios regionais, necessita instrumentar-se de forma integrada, ou seja, adquirir uma competência interdisciplinar. Na direção em que se procura pensar o embricamento da função pesquisa com o meio ambiente, a afirmação de que um dado problema pertence a este ou aquele departamento, a esta ou aquela área de conhecimento, passa a ser discutível.Os problemas ou fenômenos sociais, surgem ou aparecem, ou existem, em decorrência de inúmeros fatores interdependentes, onde tanto os pesquisadores e cientistas das áreas de ciências humanas quanto os que pertencem às ciências exatas, certamente terão contribuições a oferecer, podendo variar circunstancialmente os graus e as formas. É na perspectiva desta concepção metodológica de abordagem das questões regionais, que a universidade poderá adquirir condições para propor à comunidade, alternativas mais seguras aos seus impasses e dilemas, sem os desvios tão frequentes nos estudos e considerações feitos de um único ângulo.

A aceitação da tese de que para um tratamento competente do regional, a universidade precisa convergir a contribuição de seus vários setores, implicará em mudanças na organização e no planejamento universitário. Em termos de organiza-

ção, poderá haver diferentes formas de natureza administrativa ou acadêmica para fazer face à variedade dos problemas regionais. Em alguns casos, ao invés de se consignar uma estrutura por áreas de conhecimento, como acontece hoje (departamentos , faculdades, centros...) poder-se-ia pensar numa estrutura por área de problemas (alimentos, habitação, tecnologia industrial...) sem necessariamente adotar a clássica divisão positivista do conhecimento humano que, apesar do confortável efeito didático que proporciona, vem se revelando insuficiente para captar a sinergia inerente aos processos da vida real; em termos de planejamento, a consequência mais imediata deste raciocínio é a de que, tanto a universidade, quanto os órgãos ou agências de apoio à pesquisa e ao ensino, terão de redirecionar suas prioridades de forma a se obter maior equilíbrio entre o financiamento às ciências exatas e tecnologia e as ciências humanas. Tradicionalmente, o Governo, através de suas instituições de fomento à pesquisa, estabelece prioridades que se concentram, via de regra, no setor tecnológico. Ao fazer isso, concentra estímulos em algumas áreas, em detrimento de outras, provocando um desequilíbrio na distribuição de recursos[6].

O apoio seletivo à pesquisa concedido pelo governo através de seus programas definidos de cima como "prioritários" conflita frequentemente com as prioridades regionais e impede a formação de grupos interdisciplinares de pesquisa. A rigor,a solução deste problema não deveria depender de agências externas à universidade, que controlam os recursos de pesquisa. Isso ocorre porque a universidade brasileira não possui em seu orçamento ordinário recursos de estímulo à ciência e tecnologia, o que a torna vulnerável e impossibilitada de se planejar

(6) R. Dagnino, em artigo sobre a Universidade e a pesquisa científica e tecnológica (Revista Ciências e Cultura. São Paulo, SBPC, nº 7, 7/85) faz interessante análise do direcionamento oficial às atividades de ciência e tecnologia.

autonomamente numa concepção integrada de suas diversas áreas. A reversão dessa dependência possibilitará um desenvolvimento institucional globalizante, ensejando certamente resultados mais abrangentes e relevantes de suas atividades de pesquisa e, desta forma, ampliando e aprofundando o entendimento dos fenômenos físicos e sociais localizados em seu âmbito de atuação.

Se por um lado, se reconhece que a pesquisa e a investigação da ecologia regional requer uma metodologia capaz de promover sínteses interdisciplinares e interfecundantes dos temas pesquisados, por outro, admite-se também,com a mesma intensidade, que a instauração desse processo supõe algumas condições fundamentais, destacando-se entre elas, por ser a mais importante, a presença de pesquisadores e docentes suficientes em número e qualidade. Sem esse requisito não se terá pesquisa séria e de relevância social. Como desenvolver essa competência no ritmo exigido pelas transformações sócio-econômicas que se operam no país, constitui um enorme desafio, de responsabilidade tanto das instituições universitárias, quanto dos ministérios que apoiam a ciência e a tecnologia. Essa responsabilidade se estende também aos organismos federais e estaduais que possuem programas de desenvolvimento regional.

A atual política de formação de pesquisadores no Brasil não é errada, mas é incompleta, tornando-se necessário repensá-la, seja com o objetivo de lhe conferir maior grau de dinamismo, seja no sentido de ampliar as opções existentes em função da diversidade de situações que o país enfrenta e que requerem alternativas diversas de preparação de recursos humanos. As formas de mestrado e doutorado há muito que vem se revelando insuficientes para atender inúmeras peculiaridades que são próprias de um país com ambientes e características físicas e sócio-culturais diferentes.

O advento da pós-graduação stricto sensu, em que pe sem seus inúmeros efeitos positivos, pôs fim a uma experiên cia que se vinha processando, de influência mais européia, de formação do pesquisador em situações concretas de pesquisa. Es ta metodologia foi responsável pelo preparo de alguns bons pesquisadores brasileiros. Tinha a vantagem de oferecer treinamento em pesquisa como parte inerente ao desenvolvimento de um determinado projeto. Contrapondo-se a essa experiência, sur giram os programas de mestrado e doutorado, num nível essencialmente teórico, sem terem sido precedidos pela formação de grupos de pesquisa, particularidade que sempre impossibili tou o delineamento de linhas de pesquisas. Na maior parte dos programas, a pesquisa tem caminhado conforme a preferência dos doutores mais proeminentes do programa, sendo por vezes, desdobramentos de seus projetos individuais de ascensão acadêmica. Em alguns casos, essas pesquisas coincidem com necessida des sociais da comunidade. Mas, só em alguns casos. A regra tem sido a desvinculação dos temas de pesquisa das tarefas mais urgentes que a sociedade enfrenta; em outros, ela se vin cula ou se inspira em questões e problemas que estão sendo vividos por outros países, geralmente onde o pesquisador fez sua formação acadêmica pós-graduada ou onde ele se reabastece de novos conhecimentos para a manutenção de uma carreira alie nada culturalmente

A abordagem da relação entre as atividades de pesquisa e a sociedade acaba por induzir uma outra,, cujo debate e discussão retornou à tona em decorrência do Projeto MEC-GERES, de reforma das universidades federais. Refiro-me à in dissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, preconizada pe la Lei 5540/68 e omitida pela proposta do GERES (7). Sob o

---

(7) GERES: Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior, criado pela Portaria nº 100, de 6.2.1986. Este Grupo elaborou um Anteprojeto de Lei de organização e funcionamento dos estabelecimentos federais de ensino superior, introduzindo várias modificações da Lei 5540/68.

aspecto em que o presente estudo procura ver o relacionamento da função pesquisa com a função social da universidade, a pesquisa deve ser indissociável do ensino, não tanto no sentido de que todo pesquisador deva ensinar e todo professor deva necessariamente ser um investigador. Há um fundamento social nessa indissociabilidade, qual seja, os resultados das pesquisas devem ser democratizados, isto é, ensinados ou transmitidos ao maior número possível de pessoas e instituições que deles necessitam, de forma a evitar-se que conhecimentos importantes se esterilizem em prateleiras e estantes acadêmicas, em detrimento de segmentos sociais carentes. Em alguns casos, o próprio pesquisador terá condições e meios de transmitir o resultado de suas investigações; em outros, esaa tarefa será feita por terceiros, o que pouco importa. O essencial é a população beneficiar-se de seus centros de pesquisa, de suas universidades, configurando-se um processo onde a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa seja sobretudo um problema de relacionamento entre a universidade e o seu meio.

Para que a universidade possa contribuir com o desenvolvimento regional, a formação de equipes de pesquisa num determinado problema assume papel decisivo. Será impossível enfrentar questões desafiadoras da problemática regional, seguindo-se a prática atual onde cada docente-pesquisador se orienta segundo seus proprios desígnios, defendendo uma liberdade acadêmica que conflita com interesses coletivos, assumindo uma postura como se tais aspectos pudessem sobrepor-se à própria função social da universidade, quando não, à própria responsabilidade social da instituição universitária. A liberdade acadêmica não pode excluir, sobretudo numa sociedade subdesenvolvida, o compromisso da universidade para com as camadas mais pobres da população.

A universidade só conseguirá formar grupos de pesquisa em torno de um tema de interesse social , se definir e por em prática uma política de pós-graduação e pesquisa, que

tenha seus alicerces básicos construídos a partir do exame e análise do quadro crítico das relações sociais, fato hoje inexistente. A saída de um professor para fazer pós-graduação, prende-se muito mais ao título exigido em sua carreira acadêmica, do que a um projeto universitário que irá requerer um docente-pesquisador com um determinado perfil de competência; da mesma forma, quando a universidade contrata um mestre ou um doutor, contrata o diploma e não o significado social desse título. Não há, - e se torna importante reconhecer essa distorção, a adoção de políticas institucionais que se preoçupem com o conteúdo da competência de seus docentes e pesquisadores, com o objetivo de verificar e avaliar seu grau de adaptação às tarefas que a universidade deve enfrentar em seu meio.

A primazia do título e não do conteúdo, continua a ter um peso muito grande. E quando um departamento universitário consegue reunir alguns doutores, tenham eles os mais diferentes perfis, é praxe criar logo um novo programa de pós-graduação, ou seja, a pós-graduação gerando pós-graduação, e não como um instrumento de uma política de educação e pesquisa. Essa política só poderá resultar numa maior alienação da universidade ao meio, aparentemente compensada por posturas críticas, muitas vezes com referencial teórico importado que serve de refúgio para o não enfrentamento direto da realidade. A ausência de competência em relação aos problemas mais urgentes enfrentados pela sociedade faz com que segmentos da massa crítica universitária se protejam por escudos críticos-discursivos.

Assim, a definição de uma política de pós-graduação e pesquisa, elaborada com base num estudo sistemático da paisagem econômica e social que cerca a universidade, representará um passo importante para a preparação de projetos institucionais, ou seja, projetos de desenvolvimento da universidade, onde o trabalho feito nos diversos setores que compõem a estrutura universitária tenha um mínimo de postura sinérgica, isto é, estreitem os laços de cooperação intrauniversitária com o objetivo de discutir o compromisso da universidade em seu meio e transformar essa reflexão em planejamentos perenes.

Definida essa política, terá a universidade condições de formar ou atrair pesquisadores, não mais em função de aspectos formais, porém, em decorrência de uma vontade institucional convertida em projetos e programas de ensino e pesquisa. Assim, não se daria mais primazia ao título, mas ao conteúdo e competência do pesquisador e o significado que possa ter para ajudar a universidade a cumprir seus objetivos. Uma das consequências dessa nova postura é a de que, em alguns casos, a universidade optará por contratar um mestre em vez de um doutor, um simples graduado no lugar de um mestre ou, em casos mais raros, a preferência poderá recair em pessoa sem nenhum título universitário, mas cujos méritos culturais ou científicos sejam inquestionáveis.

Se o mérito e o valor que ele representa, possam a ser critérios de maior relevância, a pós-graduação stricto sensu perderá sua exclusividade em termos de carreira acadêmica, pois não será somente através desse tipo de treinamento que se conseguirá preparar competentemente os recursos humanos requeridos. A universidade terá de sentir-se mais livre para optar por caminhos alternativos, decididos e elaborados por ela, com a participação de seus diversos colegiados, sem ter de submeter-se a regulamentos centralizadores que sitiam a criatividade institucional. Assim, ao lado das formas atuais de capacitação de docentes e pesquisadores, poderão surgir novas direções, gerando mais criatividade no sistema e desvinculando a carreira da exclusividade do título. A revisão da simetricidade e de vinculação entre título e ascensão funcional, não deverá ser entendida como uma proposta de afouxamento da carreira acadêmica, mas,como uma necessidade que se impõe hoje de repensar a universidade, de criar e inventar meios que a torne mais significativa para a população.

A ausência de projetos de desenvolvimento universitário que, em última análise é consequência da falta de uma política global da universidade, torna praticamente impossível

a formação de equipes de pesquisa, com razoável grau de homogeneidade. A heterogeneidade domina hoje o mundo acadêmico, o que dificulta o trabalho integrado, ensejando o crescimento do individualismo e tornando remota a perspectiva de formação de grupos que se dediquem a uma linha de investigação. A heterogeneidade de perfis favorece a prática do individualismo. Além disso, junto a essa heterogeneidade existe o problema do descompasso entre o perfil acadêmico e os processos sociais que, muitas vezes, acaba desviando os rumos da atividade universitária para veredas de pouco ou nenhum significado para a região. Nesse caso, e isso se repete com bastante frequência na universidade brasileira, os investimentos feitos em pequisa não refletem ou não se canalizam para dimensões de efetiva prioridade, privando a instituição de se preparar para avanços prospectivos, que é uma de suas funções mais nobres.

A universidade tradicionalmente busca a inspiração de sua praxis nos livros e nas bibliotecas. Aí se impõe uma mudança, não para excluir essas fontes, mas para emparelhar outras, situadas na comunidade. A interação com a comunidade,não de forma marginal ou efêmera para satisfazer curiosidades de algumas pessoas, porém como um componente do planejamento universitário, institucionalizado e sistematizado, fornecerá ingredientes novos e fundamentais para a definição do projeto universitário. Seguramente, essa interação permitirá que a universidade se planeje, dando-se primazia aos instrumentos que concorrem para a consecução de seus fins e, não, como aconteceu com o milionário acordo feito com o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) para a construção dos campos das universidades federais, em meados da década de 70, onde o arquiteto ou o engenheiro tinha mais voz e voto que o educador, perdendo-se assim, uma excelente oportunidade para dotar o sistema universitário federal, não de prédios, mas de cérebros a exemplo do que fez Zeferino Vaz na implantação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas).

Conforme fizemos ver páginas atrás, a pós-graduação tipo mestrado e doutorado, é hoje um instrumento insuficiente face a variedade de situações. O preparo e a formação de quadros para pesquisa, poderá ser feito, sem prejuízo de sua qualidade e, até mesmo com algumas vantagens, pela adoção de outros tipos de treinamento e formação, como a participação em projetos de pesquisa e equipes de reconhecida experiência, estágios em centros avançados, participação e assessoria de pesquisadores experientes a grupos emergentes etc. O importante nessa estratégia, é a aplicação de opções variadas que concorrem e favorecem a execução do projeto universitário. Os meios variarão em função das necessidades. Em muito casos, por exemplo, será mais importante o estabelecimento de formas de pós-graduação sem tirar o indivíduo do seu meio ou do grupo de pesquisa a que esteja vinculado(8)

Certamente que essa política só terá condições de se tornar viável, se os órgãos federais se conscientizarem de que é preciso respeitar e apoiar os projetos concebidos e inspirados no âmbito da universidade. Será sempre oportuno lembrar que algumas instituições nacionais conseguiram se firmar, a nível nacional e internacional, pelo fato de colocar como fonte prioritária de suas preocupações e de suas ações, problemas sociais que vinham sendo enfrentados pela comunidade. Não deixará de ser oportuno citar os exemplos do Instituto Manguinhos, Instituto Biológico de São Paulo, Agronômico de Campinas, além de outros que seria desnecessário enumerar. Esses exemplos confirmam a tese que a relevância social da universidade será tanto maior quanto maior for o seu comprometimento com o meio. A postura oposta a isso, será também a principal fonte de alienação da universidade.

---

(8) O. Frota -Pessoa, no artigo Como deve ser a Pós-Graduação (Revista de Tecnologia Educacional - ABT - set-out./80, nº 36 - p.3-5) defende uma alternativa para desenvolver a pós-graduação sem que os alunos docentes se afastem de suas universidades de origem.

Ao se abordar a questão do respeito que devem ter os organismos governamentais de fomento à pesquisa, aos projetos inspirados em problemas regionais, torna-se importante frisar que isso só ocorrerá se for feita uma mudança na política de fixar prioridade por parte do governo. Prioridades estabelecidas na cúpula do sistema quase sempre deixam de contemplar aspectos importantes de interesse direto da comunidade regional. É muito difícil haver coincidência entre o que pensa o governo e os diversos segmentos da sociedade civil. Além disso, as prioridades estabelecidas pelo governo, via de regra, procuram priorizar o desenvolvimento econômico, marginalizando o desenvolvimento social. Como os polos de desenvolvimento econômico estão concentrados em algumas regiões, esse tipo de política favorece ainda mais a exacerbação dos desequilíbrios regionais brasileiros.

Só um planejamento diferenciado de apoio a pesquisa, concebido em bases novas, poderá atenuar essa situação ao longo de alguns anos. Primeiramente, sobressai a urgência de se ter programas estratégicos de ciência e tecnologia de acordo com os problemas da região. A prática atual de examinar e aprovar projetos com base em critérios de excelência, sem levar em conta características singulares de uma instituição e a sua historicidade no contexto de uma região, está sujeita a erros e omissões. Não se pode admitir que as universidades da região amazônica, por exemplo, tenham os seus projetos analisados em conjunto com as do Sul ou do Nordeste. As instituições universitárias brasileiras encontram-se em estágios diferentes de maturidade intelectual, bem como enfrentam problemas que também são diferentes. Como resultado dessa política, tem-se que a maior parte dos recursos acabam sendo canalizados para as instituições que dispõem de melhor massa crítica, localizadas, de modo geral, nas regiões mais desenvolvidas do país.

O argumento que se deve privilegiar os mais competentes é explicável, mas insuficiente do ponto de vista de se

edificar um sistema universitário de abrangência e relevância nacionais. Se a região amazônica é importante para o país, suas universidades deverão receber um tratamento correspondente a essa importância. Se elas não dispõem de pesquisadores competentes e se isso é importante para a comunidade regional, tanto os responsáveis diretos pela administração universitária, quanto os ministérios e órgãos que lhe dão apoio, deverão planejar e executar políticas que favoreçam e acelerem a formação de quadros humanos, na competência e quantidade requeridas. O que se não pode, - e isso é uma questão de responsabilidade social, é permanecer dentro de um círculo vicioso, onde por falta de massa crítica não se concede recursos para pesquisa e, na falta destes recursos, não se forma quadros humanos de alto nível.

Posto assim o problema, conclui-se que é preciso revisar as formas atuais de financiamento de forma a criar oportunidades de crescimento intelectual às universidades situadas em regiões que não conseguiram ainda atingir níveis satisfatórios de progresso universitário. Assim, como existem vários planos setoriais de desenvolvimento de regiões ou microrregiões (Vale do S. Francisco, Pantanal, Polonoroeste, Cerrados...), poderiam existir planos correspondentes de apoio às atividades de ciência e tecnologia, com metas e objetivos próprios, com recursos específicos, não sujeitos a competição com outras regiões. O exame de projetos de pesquisa do Nordeste ou do Norte do país não pode ser feito em competição com os da região Sul. A oferta de competência dessas regiões, por problemas históricos de formação de polos econômicos concentrados, encontra-se em níveis diferentes, diferindo também quanto aos problemas que enfrentam. A análise em conjunto, que é hoje uma prática generalizada nas agências especializadas de apoio à pesquisa, seguindo predominantemente critérios de excelência acadêmica, que é válido em algumas situações, porém, insuficiente em outras, acaba por concentrar recursos nas regiões onde a oferta de competência já logrou atingir níveis elevados.

Ao se discutir o problema da distribuição dos recursos de incentivo à pesquisa, complexa e polêmica per se, não se tem a intenção em defender uma repartição equivalente. O objetivo é, sobretudo, pensar alternativas e convertê-las em propostas que possam configurar uma política de abrangência nacional, em contraposição a atual que facilita e estimula a concentração. Certamente que as regiões que já possuem instituições de pesquisa com massa crítica desenvolvida, precisam ser apoiadas em toda a extensão e magnitude do estágio de qualificação alcançado, mesmo porque, um país subdesenvolvido como o Brasil, não pode deixar ocioso os seus quadros humanos de alto nível, já que nesse tipo de investimento reside um dos mais importantes fatores de independência e de superação do atraso sócio-econômico e cultural. Entretanto, se de um lado é importante impedir que nenhum pesquisador brasileiro fique com sua criatividade cerceada por falta de condições de trabalho, torna-se também importante dizer que, um país que se constrói como nação, não se instaura nem se realiza à base de "ilhas de competência". Há a necessidade de se generalizar essa competência. Descentralizá-la e estende-la a um maior número de pessoas e instituições dos vários segmentos sociais. Nessa generalização reside uma das estratégias centrais para o rompimento das práticas conservadoras e perpetuadoras do atraso e, bem assim, para diminuir os desèquilíbrios regionais.

Ciência e tecnologia são componentes decisivos em qualquer programa de desenvolvimento, isto é, o progresso social, não se processa independentemente desses fatores. Isso significa que todas as regiões demandam conhecimentos científicos e tecnológicos, devendo o governo prover os meios e garantir a estabilidade que essa atividade supõe. Disso decorre a necessidade de se organizar programas regionais de apoio à pesquisa . Na elaboração desses programas, a região precisa ser vista em suas múltiplas dimensões, - físicas e humanas, evitando-se dividi-la e fragmentá-la em diversas partes, priorizando umas e marginalizando outras. A concepção de programas com ba

se em problemas poderá facilitar a pesquisa interdisciplinar da ecologia regional. Programas unidisciplinares tendem a assumir um compromisso muito maior com as ciências do que com os segmentos populacionais que demandam conhecimentos científicos e tecnológicos em sua luta diária pela sobrevivência.

Ao contrário disso, os programas organizados por áreas de problemas ou por regiões, poderiam ter a vantagem de concorrer para a execução de projetos com resultados que venham a permitir uma compreensão mais global dos fenômenos pesquisados, evitando-se atomizar a realidade em recortes específicos e independentes, cujo estudo, por melhor que seje, só pode oferecer elementos ou dados parciais e insuficientes para se chegar a contornos mais amplos do objeto da pesquisa.

O país dispõe hoje de uns poucos exemplos de programas regionais de apoio a pesquisa, como os dos trópicos Semi-Árido e úmido, do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), sendo oportuno mencionar também o Projeto Nordeste de Pós-graduação, da CAPES (1975-1979). Foram ou são experiências válidas que poderiam ser objeto de aperfeiçoamento e possível ampliação para outras regiões, não como soluções exclusivas, porém, como caminhos válidos, no sentido de favorecer a formação de grupos emergentes de pesquisa e abrir novas perspectivas de capacitação em docência e pesquisa. Programas assim formulados se preocupariam basicamente em desenvolver as capacidades requeridas pelas universidades. É muito fácil apoiar projetos quando se dispõe de bons pesquisadores. Entretanto, o problema atual de muitas regiões brasileiras, é o de como formar ou fixar na Amazônia ou no Semi-Árido , por exemplo, grupos de pesquisa que, gradativamente, possam crescer, pensar e desenvolver tecnologias, isto é, tecnologias existenciais, indispensáveis à vida diária de uma comunidade.

Um dos principais fundamentos norteadores dessa política é a potencialidade sócio-econômica dessas regiões. Ne

las (Amazônia, Semi-Árido, Cerrado, Pantanal...) encontram-se algumas das maiores riquezas do país em recursos naturais, condição suficiente para dotá-las de instituições universitárias de pesquisa capazes de oferecer instrumentos e meios de exploração racional de seus recursos, concorrendo assim para a solução de muitos problemas que enfrenta o país. Trata-se portanto de investimentos de inegável rentabilidade social. Não será a concentração de cérebros fora de palcos sabidamente férteis que ajudará o país a encontrar a equação para seus impasses.

A estratégia de organizar programas regionais de desenvolvimento científico e tecnológico, teria o objetivo de promover o fortalecimento da infraestrutura científica de universidades e outras instituições de pesquisa localizadas em polos sócio-econômicos considerados prioritários para o país. A atual distribuição geográfica dos centros que produzem conhecimentos, como vimos no capítulo introdutório, concentra-se no Centro-Sul do país. É importante que uma nova política de educação, ciência e tecnologia procure, sistematicamente, atenuar esse desequilíbrio, inclusive incentivando a migração para as áreas mais carentes de inúmeros mestres e doutores que não estão sendo devidamente aproveitados nos principais centros científicos do país.

Algumas universidades tem procurado melhorar a qualidade de seu corpo docente e formar grupos de pesquisa, contando, às vezes, com o apoio de órgãos como o CNPq, CAPES, FINEP, além de outros, nacionais ou internacionais. Esse esforço, no entanto, tem sido insuficiente face ao dinamismo das transformações de natureza sócio-econômica que se registra nas diversas regiões brasileiras. Se o envolvimento operacional da universidade nos problemas da sociedade, vem sendo reclamado com insistência, tanto pelo governo como pela sociedade civil, torna-se imprescindível a ampliação do apoio governamental ao sistema universitário, sem o que tornar-se-á dificil evitar que êle permanece a reboque das decisões da área econômica. O qua-

dro atual evidencia uma tendência de, ante a descrença do governo na universidade, canalizar investimentos em ciência e tecnologia para empresas próprias, fora do sistema universitário. Dessa nova tendência já existe vários exemplos, no governo federal e nos estaduais, já se podendo notar a presença de empresas e institutos de pesquisa com tratamento diferenciado do que é oferecido à universidade, situação que, se persistir, poderá engendrar um nivelamento por baixo da instituição universitária, cujos resultados seriam imprevisíveis.

O deterioramento do sistema universitário que se esboça, podendo inviabilizar a plenitude do exercício superior da inteligência, significa, no panorama geral de uma sociedade subdesenvolvida como a brasileira, subtrair-lhe um dos principais veios que, pelo potencial prospectivo que lhe é implícito, teria as melhores condições para ajudar as comunidades regionais e a nacional a encontrar as opções mais adequadas aos seus problemas.

Na perspectiva de ampliação do apoio governamental ao sistema universitário, algumas reorientações impõem-se. A universidade em sua função formadora e de produção de conhecimentos, abrange todos os setores sócio-econômicos. E todos os setores, em graus e formas diferentes, requerem a contribuição da universidade. Desta forma, não há porque não instaurar-se uma relação de mútua cooperação entre esses dois mundos historicamente separados, inclusive para viabilizar que os diversos Ministérios e órgãos do governo apoiem a universidade e dela recebam uma contribuição que será tanto mais importante quanto maior for o fortalecimento desses laços, fundamentados em princípios técnico-científicos e de autonomia de cada parte. Essa cooperação, hoje restrita a uns poucos exemplos (como a da UNICAMP-TELEBRAS), poderia aos poucos corrigir uma distorção, qual seja, a do apoio ao sistema universitário ficar restrito ao sistema educacional, ou no caso da pesquisa, ao de ciência e tecnologia. Tal medida, promoveria um fortalecimento do siste

ma universitário, a exemplo do que ocorre em países como os Estados Unidos e Inglaterra, contribuindo para que não se promova um nivelamento por baixo.

Tradicionalmente a comunidade científica tem reivindicado maior participação em órgãos como o CNPq, CAPES e FINEP. No entanto, todos os Ministérios, ao menos a sua maioria, alocam recursos para pesquisa, quase sempre fora do sistema universitário. Por que então não reivindicar maior participação dos pesquisadores e cientistas nos demais Ministérios e não somente nos de Educação e de Ciência e Tecnologia? Poderia ser, acredito, uma estratégia de fortalecimento das universidades. Além disso, no plano regional, não se compreende que órgãos como a SUDENE, SUDAM, SUDECO, SUDESUL, SUFRAMA, CODEVASF... não incluam entre suas prioridades as universidades da região. Na análise que foi feita da Universidade Federal de Mato Grosso, tive a oportunidade de apontar o tratamento marginal dado a essa instituição pelo Plano de Desenvolvimento do Centro-Oeste, elaborado pela SUDECO, como se o desenvolvimento regional não devesse incluir os componentes científicos e tecnológicos. As poucas vezes que estes órgãos procuram a universidade, são para solicitar serviços específicos (treinamento de pessoal , pesquisa encomendada etc.) Tem faltado uma visão de desenvolvimento mais ampla e prospectiva na política desses organismos.

É inadmissível que um plano de desenvolvimento regional, como tantos que existem em execução nas diversas partes do país, não inclua o sistema universitário como uma prioridade de sua programação. O auxílio desses organismos ou programas poderia converter-se em importante instrumento para a montagem de uma razoável infraestrutura de educação e pesquisa, indiscutivelmente mais relevante que inúmeros investimentos que são feitos e que não tem retornos. Os dirigentes do país precisam adquirir a consciência da relevância em se investir no potencial criativo da universidade, na formação de grupos emergentes de pesquisa e nos diversos componentes da infraestrutu-

ra acadêmica como condição fundamental para se assegurar roteiros de desenvolvimento regional com razoável grau de independência.

Disso decorre a imprescindibilidade de se colocar nos planos de governo federal, estadual e, em alguns casos, até no municipal, o componente ciência e tecnologia. Pela importância desses fatores na economia de um país e na vida de sua população, nenhum plano de desenvolvimento sócio-econômico, pode prescindir de sua contribuição. Sob esse lado, a experiência feita pelo CNPq(1982-1984), de incentivar a organização de sistemas estaduais de ciência e tecnologia, pode ser vista como um dado promissor na perspectiva de concretização dessa idéia, isto é, a pesquisa considerada como requerimento fundamental nas políticas e nos programas de ação de governo.

É oportuno esclarecer que, quando se preconiza a inclusão de apoio ao sistema universitário por parte dos Ministérios e órgãos de desenvolvimento regional, não se pretende acoplar o sistema universitário às políticas oficiais ou ao sistema produtivo privado, caso em que se correria o risco de se ter os fins da universidade, determinados e condicionados pelo Estado ou pelo sistema econômico particular, o que subtrairia o papel crítico-criativo da universidade em seu meio. A contribuição da universidade em sua região será sempre mais relevante quanto maior for a autonomia que possuir, tanto para o exercício de uma crítica responsável, porém livre, quanto para pensar e desenvolver as alternativas mais apropriadas aos problemas que a sociedade enfrenta. É importante que a sociedade compreenda o alcance social de o país ter um sistema universitário independente, como também é importante que a área acadêmica se conscientize que permanecer num claustro, imune às asperezas e contradições dos processos sociais, é assumir uma postura conformadora com os acontecimentos, quando não, irresponsável.

O enclausuramento da universidade, que cerca-se de muros acadêmicos repletos de rituais, tem impedido que os problemas e angústias do povo sejam objetos de reflexão e estudos sistemáticos. Concentradas geralmente nas capitais, em sítios aprazíveis - os "campi universitários" - as universidades tem ampliado o seu distanciamento de palcos nevrálgicos que deveriam estar ocupando o melhor de sua inteligência. A interiorização da universidade nunca foi um problema levado a sério pelas políticas de educação superior. A tradição de inflar as capitais continua, sempre em dinamismo crescente, favorecendo ainmais o êxodo seletivo de competências, do interior para a capital.

Uma nova política de educação superior que procure ver e compreender o país em toda a extensão de seus problemas, certamente que retomará a questão da geografia do ensino e da pesquisa. Por razões econômicas, políticas e históricas, o sistema universitário brasileiro surgiu e se desenvolveu de preferência na região litorânea e nas capitais, concentrando-se , como já foi demonstrado, nas regiões mais ricas do país. O interior ou as regiões mais subdesenvolvidas recebem, - quando recebem - um atendimento de segunda categoria, feito a reboque do desenvolvimento econômico. Criar uma escola perto de sua matéria prima, como aconteceu num dos momentos de rara lucidez do Segundo Império, com a Escola de Minas de Ouro Preto, constitui exceção e não regra de nossas políticas de educação. Poucos são os pontos no interior do país que possuem instituições em condições de oferecer subsídios para a melhoria do nível sócio-econômico e cultural da comunidade. As melhores universidades e centros de pesquisa estão localizados nas regiões mais desenvolvidas. Em contraste com esse quadro, existem algumas regiões que, pelo potencial que apresentam, poderiam ser objeto de criaçao de universidades que se voltassem primordialmente para a pesquisa e oferta de uma educação em consonância com as características do meio.

Na ausência de uma política federal que incentive a interiorização e regionalização das atividades de pesquisa e ensino, alguns Estados da federação, mesmo com poucos recursos, têm procurado concretizar essa idéia. Tais são os exemplos dos Estados do Paraná, com as universidades de Maringá, Londrina e Ponta Grossa; a Bahia, com a Universidade de Feira de Santana e, mais recentemente, a do Estado da Bahia; o Ceará, com as universidades do Cariri e Sobral; e Santa Catarina, onde o Estado mantém uma universidade com diversos campos no interior.

Quando estas universidades se situam em Estados mais ricos, como o caso do Paraná, conseguem alcançar rapidamente um estágio promissor. Nos demais casos, configura-se uma situação bastante precária, pela impossibilidade econômica dessas unidades federadas assegurarem padrões mínimos de estabilidade financeira e, em consequência, de estabilidade institucional. Nenhuma política de educação se preocupou até hoje em conjugar esforços dos governos federal, estaduais e municipais para a organização de universidades em regiões carentes. Esse somatório de esforços entre as várias esferas de governo, podendo em alguns casos incluir a iniciativa privada, representa uma linha de política universitária com possibilidade de engendrar soluções novas e criativas, ensejando a oportunidade de gerar alternativas, onde a participação dos Estados, dos Municípios e da comunidade se torne mais significativa, tanto no que se refere à manutenção quanto no delineamento dos fins da instituição.

A participação da unidade federada na organização de suas universidades poderá ajudar a corrigir uma distorção histórica, qual seja, a de se ter "ilhas universitárias" insensíveis aos impasses e aspirações da comunidade regional. A um crescente aumento de participação da comunidade regional no problema universitário brasileiro terá de corresponder uma concomitante diminuição do poder federal, normativo e executivo. Sob este angulo de análise, a questão da autonomia universitá-

ria adquire novos contornos. Já não se trata de garantir somente a autonomia de uma instituição - no caso, a universidade -, que é necessário, mas não suficiente. A autonomia da universidade requer e supõe o fortalecimento do regime federativo, onde os Estados e Municípios venham a assumir a condição de sujeitos de duas aspirações e metas, rompendo as amarras que os fazem depender do poder central. Nesse contexto, a autonomia da universidade, passa a ser uma autonomia em interação e não uma autonomia-ilha, como se fosse o Estado de Castália imaginado por H. Hesse.

A conjugação de esforços governo federal-unidade federada poderia ocorrer pela interiorização de algumas universidades, de forma que elas deixem de ser instituições centralizadas nas capitais e passem a atuar em sub-regiões importantes do interior. Algumas universidades federais mantêm hoje centros no interior, via de regra, dedicados à formação de professores e de técnicos para o setor de serviços (administradores, contadores, advogados...). A preparação de docentes para o ensino de 1º e 2º graus é um componente importante dessa política, constituindo-se mesmo numa prioridade indeclinável. Essa interiorização, no entanto, comporta propostas mais inovadoras. Primeiramente, ela poderá ser feita sem que se crie um novo curso de graduação, porém, núcleos de pesquisa ou de transferências de tecnologias e conhecimentos, não apenas para o setor empresarial dominante, mas igualmente e até com maior ênfase, para agricultores e o setor informal de negócios. A experiência de Ijuí deve ser vista como um exemplo. Em termos de pesquisa, poder-se-ia examinar a possibilidade de incorporação dos campos avançados do Projeto Rondon pelas universidades mais próximas, diminuindo o custo de sua manutenção e dimensionando sua utilização para a pesquisa e o ensino; em segundo lugar, seria oportuno retomar a idéia dos distritos geo-educacionais ao mesmo tempo em que se procuraria redefinir o conceito e abrangência do campo universitário.

Esse compromisso com o passado de que no campo universitário devem estar todas as áreas do conhecimento, torna-se cada vez mais indefensável. Dessa forma pode-se pensar e projetar uma universidade com diversos campos, procurando-se definir a vocação de cada um deles. É nesse sentido que o projeto dos distritos geo-educacionais, ou uma nova proposta mais criativa que o substitua, poderia ajudar a definir os limites e alcances de um centro universitário localizado no interior; por último, uma pergunta: até que ponto uma universidade situada no interior, precisa, pelo fato de ser universidade, ter todas as áreas do conhecimento? Vejamos um caso específico que ilustra o problema. Quando a Escola de Agronomia de Viçosa foi transformada em universidade, cuidou logo, para atender à tradição de universalidade de campo, de criar cursos na área de ciências humanas. Viçosa sempre se notabilizou pela qualidade do seu ensino e de sua pesquisa em ciências agrárias. Assim, entre as alternativas de aprofundar ainda mais essa vocação, mesmo na condição de universidade e a de diluí-la em setores discutíveis, o que seria mais válido? Creio que indagações como essa devem tornar-se frequentes numa política de rearranjo do sistema universitário brasileiro.

Para que a universidade adquira uma competência adequada aos problemas de seu meio de abrangência, além dos pontos levantados, existem vários outros que estão a merecer reflexão e revisão, despontando-se entre eles, a velha questão da autonomia universitária. A "Nova Universidade" não será nova se permanecer atrelada aos regulamentos e regras vindas de Brasília. Há muito que a comunidade universitária vem reclamando do sentido asfixiante dessa centralização. Ainda recentemente um grupo de reitores, ao ensejo de uma reunião plenária do Conselho de Reitores, realizada na cidade de Salvador, apresentou um documento em protesto a esta centraliza-

ção. Esse documento preconiza a "suspensão imediata dos controles burocráticos sobre a universidade, adotando-se desde já um comportamento independente e ousado para forjar as reformas necessárias com a mobilização autônoma dos recursos disponíveis, respeitando-se os critérios democráticos internos na tomada das decisões(...)". Diz ainda o documento que sem autonomia, a universidade não poderá superar seus impasses, nem adaptar-se à problemática regional e local(9).

O protesto desse grupo de reitores, denominado por Edson Machado de Sousa de a "rebelião" dos eleitos(10) mostra com clareza as divergências existentes entre o Governo Federal e a comunidade universitária, uma divergência que tende a ampliar-se, porquanto não existir no Brasil, bases sólidas para um modelo de autonomia universitária.

Essa autonomia não poderá ser só didática ou administrativa, porém, sobretudo financeira, para que a universidade possa dispor dos meios necessários ao exercício de suas funções, independentemente das proibições que possam ou venham a atingir outros setores do governo. A Universidade precisa ser vista como um investimento, e não como uma despesa que a nação possa dispensar; duvidar de seus objetivos, relegando-a a segundo plano ou ainda não importando que sua imagem se desgaste perante a opinião pública do país, como tem ocorrido nas greves de docentes motivada por uma remuneração mais digna e condições mínimas para o trabalho intelectual, representa, da parte do governo, uma atitude contraditória e perigosa, já que o seu papel deveria ser o de luta para a dignificação da instituição universitária. Por isso que es

---

(9) O Estado de São Paulo, 3.8.1986. O documento foi assinado pelos reitores das seguintes universidades: USP, UNICAMP, UFRJ, UNB e PUC-SP.

(10) Souza, Edson Machado. Reitores: A "Rebelião" dos Eleitos. Brasília, 1986.

sa autonomia não poderá nem deverá ser entendida como um afrouxamento de regras, mas, ao contrário, como um instrumento para que a universidade assuma o seu compromisso com a comunidade e deixe de ser uma "instituição sem vontade, ou com a vontade minada pelas armadilhas tecnocráticas", para usar a expressão de Portella(11). Assim vista, a autonomia é um meio, exercida plenamente e em regime de interação com a comunidade, ampliando para ambos os lados os espaços de participação e crítica, rompendo com a frieza que os separava e contribuia para o enclausuramento do saber acadêmico. Daí porque, a libertação das amarras do poder centralizador e autoritário, deverá ser seguida de crescente participação da comunidade, não em sua versão partidária, mas no sentido abrangente de estabelecer uma interação com vistas à renovação do ensino e da pesquisa e elevação do grau de adequação social da universidade.

É certo que, a questão da autonomia da universidade, amplamente reivindicada e debatida pelos vários segmentos que compõem o cenário universitário (professores, alunos, associações de classe, dirigentes educacionais, sociedades científicas etc.), reveste-se de acentuada complexidade. Entre os vários tópicos dessa polêmica, parece-me oportuno destacar que a autonomia da universidade não poderá servir a interesses classistas, situação que faria aumentar a sua distância social. Como lembra Belloni, "nas propostas atuais de democratização e autonomia, a população afetada pela atividade da instituição não é contemplada como co-partícipe do processo de definição de prioridades ou da gestão das instituições"(12). Posto isso, cabe refletir sobre até que ponto a autonomia que se reivindica, converter-se-á em garantia de atendimento às

---

(11) Portella, Eduardo. Brasil à vista. Rio, Tempo Bras., 1986 p. 37

(12) Belloni, I. A "Crise"na educação superior brasileira (trabalho apresentado na IX Reunião Anual da ANPOCS, Águas de S. Pedro, 10/35

necessidades da população. A propósito, essa autora faz uma interessante colocação:

> *"Se a finalidade da qualificação profissional e do conhecimento desenvolvido pelas instituições é, em primeira instância, o atendimento às necessidades da população, parece contraditório aumentar o poder corporativo dos segmentos integrantes da própria instituição. A autonomia exaspera a desconexão atualmente existente entre as instituições de educação e a sociedade"* (13)

Em que pese a procedência desse argumento e o risco que sugere, é fora de dúvida nos dias atuais que o controle exercido pelo governo, sobretudo nas universidades federais, sitia a criatividade institucional. Desde quando,no final da década de 1940, teve início o processo de federalização das universidades, esse controle foi aumentando e se ampliando, até a sua exacerbação atual, onde um reitor para contratar um professor ou um pesquisador, precisa consultar o Ministério da Educação, quando não, a Presidência da República. Esta concepção de gestão do sistema universitário está ultrapassada, não existindo mais argumentos que a sustente.

Se riscos existem de uma polarização oposta, isto é, a universidade usar sua autonomia para fechar-se à dinâmica dos processos sociais que a envolvem, não há porque uma nova política de educação superior não deva enfrentar esse desafio, estimulando inclusive experiências de gestão universitária, em busca de opções criativas e inovadoras. Se o modelo autoritário e centralizador, depois de tantos anos de pleno exercício, não deu certo, é imprescindível que o país experimente novas formas, sem medo de errar. Se há um perigo, será

---

(13) Belloni, I. A "crise" na educação superior brasileira. ob. cit.

o de insistir em modelo único, uma espécie de autonomia outorgada, que com toda certeza, será rejeitado pela diversidade de tempos culturais existentes no Brasil. Como bem lembrou Portella, a "democracia brasileira que se anuncia somente avançará se nela se fizer representar, consistentemente, a diferença nacional: cultural e política"(14).

A questão das federalizações, anteriormente mencionada, malgrado apresentar-se como uma questão sobre a qual não existe consenso, precisa ser discutida. As experiências existentes, tanto as que já se passaram, como as que estão em curso, não são convincentes. Ao federalizar uma instituição estadual, municipal ou particular, o governo federal subtrai do Estado, do Município ou da comunidade, o poder de organizar a sua universidade, além do que, a federalização segundo as regras que a tem presidido, tem marginalizado o Estado de seu planejamento e concepção, gerando uma situação em que a universidade está no Estado, mas ignora os problemas deste Estado, cultivando um "saber luxuoso" e guardando um segredo só acessível a uns poucos.

É provável que a federalização em si não seja um mal; porém, suas regras e regulamentos e as dúvidas postas por algumas experiências, fornecem elementos para uma reflexão em torno deste tema. Por exemplo: uma Universidade com a de Ijuí deve ser federalizada? Não seria melhor o Estado reconhecer o êxito dessa experiência e procurar ajudar sem impor condições? Ou, no caso da Universidade Federal da Paraíba, a instituição brasileira que mais se interiorizou, pode-se indagar se será possível administrar esse complexo universitário, se a nomeação de um diretor do campo de Areia ou Patos tem de ser decidida em Brasília.

---

(14) Portella, Eduardo. Brasil à vista. ob.cit.p.80

Um dos aspectos desse problema é que as universidades federais se isolam dos problemas estaduais, assumindo muitas vezes uma postura crítica confortável, válida em determinados momentos, porém insuficientes diante do quadro de problemas que o Estado enfrenta, que poderia ter na universidade uma fonte permanente de reflexão. Essa crítica, às vezes se presta para ocultar uma crise maior e mais profunda, que é a crise do compromisso social da universidade. Está a universidade brasileira preparada para enfrentar os desafios que lhe cercam?

Existe uma crise decorrente da incompetência operacional da universidade em relação aos problemas da sociedade. Uma crise que só será resolvida mediante o enfrentamento direto da realidade sócio-econômica. Não se trata mais de enfrentar essa realidade no plano crítico ou no plano de conjecturas teóricas importadas, através de um "contrabando ideológico" para usar a feliz expressão de Antenor Gonçalves,(15) tão largamente praticado nos dias atuais. A universidade precisa superar seus conflitos acadêmicos, conscientizar-se que não será no plano de sua "patologia acadêmica"(16) que ela poderá ajudar a combater o subdesenvolvimento cultural e econômico do país. Para assumir o seu compromisso com a sociedade, ela haverá de proceder a uma revisão de suas regras com o objetivo de substituí-las por outras, não mais inspiradas em títulos, concursos desgastantes ou disputas por melhor posição na hierarquia acadêmica. A nova face que se reivindica terá seus contornos retirados e inspirados no contexto e nas contradições dos problemas que o país enfrenta em suas diver-

---

(15) Expressão usada por Antenor Gonçalves durante o exame de qualificação. 6/86

(16) Expressão usada por A. Almeida Jr. em artigo sobre a vida acadêmica.

sas regiões,em estágios e tempos culturais diferentes, com a consciência cada vez mais internalizada de que "a diferença é constitutiva da identidade"(17).

Concomitante à crise de isolamento social que se verifica no âmbito das universidades federais, algumas instituições privadas, nascidas não sob o signo do lucro, tem procurado desenvolver um trabalho permanente junto às suas respectivas comunidades. São as chamadas universidades comunitárias. Fosse outro o estágio da educação superior brasileira,o uso desse adjetivo não passaria de mera redundância. A experiência dessas instituições vem ensejando o surgimento de dados novos no quadro das discussões do sistema universitário do Brasil, conforme já tive a oportunidade de apontar no terceiro capítulo. Importa aqui enfatizar que uma das principais críticas que elas lançam ao sistema federal, sintetizadas por Bressan e Allebrandt, insiste na tese de que uma instituição é pública quando expressa de fato e não apenas juridicamente, os interesses coletivos da sociedade, de tal modo que estes se configurem como hegemônicos na dinâmica da instituição.Não é esta a situação de grande parte das universidades federais, que são chamadas públicas porque são mantidas pelo governo federal. Na verdade, estão profundamente distanciadas dos movimentos sócio-culturais e consequentemente da sociedade, tornando-se incapazes de representar os interesses coletivos(18).

O êxito parcial dessas experiências, porquanto suas fontes de receita, oriundas sobretudo do corpo discente, mostram-se insuficientes frente às novas exigências decorrentes do processo de inovação, indica a necessidade, pelo sentido coletivo que encerram, de serem consideradas pelas políti-

---

(17) Portella, Eduardo. Brasil à vista ob.cit.p.79

(18) Bressan, S.J. e S.L.Allebrandt.Uma universidade pública não-estatal. Ob.cit. p.6

cas educacionais de governo, tanto o federal, quanto os estaduais e municipais. A rigor, trata-se de um caminho novo, uma "estrada vicinal" fértil, para facilitar o curso de necessidades e vocações regionais, que não conseguem ser atendidas pelo sistema oficial e, muito menos pelo segmento privatista stricto sensu. A inovação que vem tendo lugar nessas instituições, contam com a vantagem de ser diretamente supervisionada pela comunidade, ao contrário do sistema federal centralizado, cuja supervisão à distância feita à base de relatórios e similares burocráticos, enfraquece a dimensão comunitária da universidade, impedindo ou não facilitando que sua dimensão pedagógica e existencial se realize no palco próprio das interações.

Sob esse aspecto, o exemplo da Universidade Federal de Mato Grosso é ilustrativo. As várias tentativas feitas em busca de sua eficiência regional e social sempre esbarraram em obstáculos postos pela política centralizadora federal. Não que as causas se esgotem nessa dimensão. Porém, o sentido centralizador da política, debilita ou mesmo impede a participação da comunidade. E a ausência dessa participação tem sido responsável pelo fracasso de muitos projetos.

Essa centralização não ocorre somente a nível do Governo Federal. Ela está também em Washington, onde, no Banco Mundial ou no Banco Interamericano de Desenvolvimento, localiza-se uma refinada instância tecnocrática que concebe programas ou projetos de inovação educacional, a ela submetendo-se as instâncias técnicas dos países subdesenvolvidos, em busca de mais recursos para seus programas, trazendo em companhia idéias e ideologias embutidas na concepção das linhas de prioridades estabelecidas que podem ou não estar em acordo com as necessidades dos países solicitantes. Assim em alguns casos, a universidade brasileira se vê submetida a dois níveis de centralização e de decisão, um sediado em Brasília, outro em Washington, dificultando e sitiando a administração e execução de projetos de ensino e pesquisa.

Diante disso, uma nova universidade só emergirá ao instante em que conseguir um razoável grau de autonomia para dar curso aos seus compromissos sociais. Não poderá ser uma autonomia outorgada, modelada a priori , sem considerar as diferenças existentes entre as diversas regiões. Haverá de ser uma autonomia conquistada, não somente por intermédio de movimentos político-universitários, mas sobretudo pelo amadurecimento intelectual, pelo crescimento de sua competência, estágio em que ela, seguramente, sedimentará posições para a sua missão e, certamente, não mais concordará em sujeitar-se a condições que não expressem ou que conflitem com os objetivos da instituição, impedindo a instauração de uma prática universitária que gere conhecimentos apropriados, oriundos do confronto direto com o real. São esses conhecimentos, concebidos no processo de busca de soluções aos problemas existentes na comunidade local e regional, que poderão imprimir um novo rumo à universidade brasileira, constituindo mesmo o fulcro de uma reforma universitária, feita de baixo para cima. São esses conhecimentos ainda que poderão contribuir para a inserção de tópicos renovadores e motivadores no ensino de graduação e, bem assim, para toda a comunidade, criando condições para que um processo de educação permanente possa emergir, não pela utilização enfadonha de uma pedagogia repetitiva de conteúdos alheios, mas pela apresentação e discussão com a comunidade de novos dados e informações, colhidos e sistematizados no cadinho dinâmico das relações sociais dessa mesma comunidade.

Não será possível transformar a universidade brasileira através de um raciocínio centralizador, que bloqueia a criatividade regional, impedindo ao invés de estimular, caminhos distintos para situações e realidades que são distintas. O Brasil, em sua rica diversidade regional, tanto sob o aspecto cultural, como geográfico e econômico, não poderá ter um único sistema educacional, mas vários sistemas e sub-sistemas, tantos quantos indicarem as diferenças e disparidades entre suas

regiões. Desse reconhecimento decorre à crítica ao Conselho Federal de Educação, um Colegiado que já teve em sua composição, alguns dos melhores educadores brasileiros, que lograram oferecer contribuições positivas a muitos aspectos da educação nacional. Ainda que ele voltasse a ter entre seus membros, professores e cientístas experientes, nas diversas áreas do conhecimento, não teria condições de pensar a educação, frente a variedade de desafios educacionais existentes no país. A diferença não é apenas de natureza geográfica ou econômica. Ela se verifica também em termos de aspirações, esperanças de vida, expectativas sociais etc., fatores que só poderão ser devidamente considerados, se a comunidade local e regional tornar-se sujeito de sua própria educação. Nesse contexto sobressai o fator cultural.

Como bem observou Rezende, "a maneira como vivem os nordestinos brasileiros e os sulistas é bastante diversificada em sua significação existencial"(19). Esse autor diz ainda que,

> *"Tudo isto tem consequência para a educação, principalmente ao nível do planejamento e da legislação. Podemos formular a hipótese de que uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro esteja relacionada com o não atendimento das diferenças regionais, enquanto afetando o sentido posto em circulação pelas subculturas"(20).*

Se as situações existenciais variam, a educação há de variar, não, como poderiam pensar críticos mais apressados, para isolar-se de um mundo planetário, mas, para dialogar com esse mundo "a partir de um ponto de vista". Se as consequên -

---

(19) Rezende, A. Muniz. Educação e ser-no-mundo. ob.cit.p.96

(20) Idem, ibidem p. 97

cias dessa constatação incidem principalmente no planejamento e na legislação, conclui-se pela impossibilidade de um Colegiado, como o Conselho Federal de Educação, estabelecer normas e princípios de validez nacional.

Na prática, essa colocação comporta vários desdobramentos. Um deles, seria o fortalecimento dos conselhos estaduais de educação e consequente implementação dos municipais; um outro seria o de estimular e criar espaços para uma efetiva autonomia da universidade, podendo-se inclusive pensar em experiências de gestões comunitárias da educação através da trilogia Município-Universidade-Comunidade. Em qualquer caso, essa descentralização não poderá visar a simples substituição do governo federal pelo estadual ou municipal. Ela requer e envolve o comprometimento da comunidade local e regional, em formas e graus que variarão segundo circunstâncias peculiares de cada Estado ou região.

No conjunto de uma multiplicidade de experiências e soluções, o papel do Ministério da Educação e de seu Conselho Federal de Educação, precisa ser repensado. Já vimos que este Colegiado, face à "diferença nacional" que tende a manifestar-se de forma mais contundente pelo clima de abertura democrática, torna-se cada vez mais incapaz de estabelecer normas e regulamentos de abrangência nacional. A educação brasileira hoje, está sendo pensada e repensada no contexto de suas várias "situações existenciais" e ambientes sócio-econômicos. Mais do que isso. Algumas comunidades já colocam em prática o fruto de suas reflexões, ampliando o campo de luta por mais autonomia. Nesse quadro, o papel que se poderá reservar ao Conselho Federal de Educação, seria o de estimulador de experiências e facilitador de novas abordagens. Sua existência não mais se justifica como órgão para fixar regras, baixar portarias, porém, de lutar para que comunidades e regiões descubram seus próprios caminhos, encontrem os meios mais adequados e adquiram a competência necessária para um crescimento e

desenvolvimento autodeterminados. A Portaria que, historicamente desempenhou o papel de saída aos impasses vistos da "Corte", qual seja, sempre que havia um problema, o expediente mais usado era o de baixar portaria, perderá o seu sentido, na medida em que, ao invés dela, tida como uma saída, ter-se-á uma entrada direta no âmago da questão de forma a se ter, através da vivência e da experimentação, fontes seguras para indicar alternativas, sugerir medidas, ou propor novas questões.

O Brasil jamais terá um sistema universitário moderno e ágil enquanto continuar a insistir em gestões centralizadas com modelos desenhados a priori , como se fosse possível retratar todo o país e fazer convergir para um único modelo, as diferenças regionais brasileiras. Ainda hoje se travam discussões nacionais, como ocorria no Império, em torno de colocar ou não no currículo mínimo de um curso, essa ou aquela matéria. A maior parte das discussões sobre currículo mínimo no Conselho Federal de Educação, são discussões de tira ou põe determinada matéria, obtendo a vitória final a "corporação positivista" mais influente. Questões ligadas à concepção social de um curso, como em algumas vezes chegou a ocorrer, representam exceções e não regras(21). Problemas desse teor não podem mais ser decididos pelo governo federal. São questões que requerem tratamento de âmbito regional ou a nível institucional.

Assim, na perspectiva de uma política de regionalização da universidade, de interiorização de seus serviços, o ponto de referência para decidir a respeito de um projeto de pesquisa, introdução de uma nova disciplina ou criação e ex-

---

(21) Como exceções podem ser lembradas o conjunto de indicações e resoluções referentes ao preparo de especialistas em educação, homologadas e "desomologadas" no ano de 1975 e a nova concepção de ensino de engenharia no Brasil, aprovada pelo CFE, em 1976.

tinção de um curso, não será mais as prioridades estabelecidas pelo governo ou se a legislação permite ou não essa ou aquela iniciativa; o ponto de referência será sempre o meio, não visto de forma fragmentada, mas o meio considerado em todas as dimensões, visto de todos os ângulos e de todas as camadas sociais. É a reflexão permanente sobre esse meio, assim caracterizado, que permitirá à universidade refazer o seu projeto e redirecionar sua história. Uma história que será diferente em cada uma das instituições, pois as condições e expectativas de cada região variam. Por isso mesmo, essa história, feita a partir de situações concretas, receberá sempre como uma agressão os eventos homogeneizadores vindos de cima e concebidos fora do palco e do laboratório onde se encontram os elementos problematizadores e definidores do modo-de-ser da universidade.

É importante que cada universidade tenha o seu modo-de ser, delineado em sua luta para imprimir às suas ações maior grau de legitimidade social. O elevado grau de homogeneização que se registra entre as universidades, seja em termos estruturais, seja no que se refere à oferta de cursos, seja ainda quanto aos conteúdos de ensino e pesquisa, contraria princípios básicos da educação, além de subtrair a fertilidade pedagógica existente na paisagem das diferenças. A tradição foi sempre a Província seguir o modelo da Corte. O exame da evolução da universidade brasileira, sob o ângulo de sua identificação com o meio, mostrou inúmeras das contradições do modelo centralizador, que se revelou incompetente para colocar em prática, políticas que favorecessem o desenvolvimento de posturas próprias. O cumprimento de normas e regulamentos expedidos pelos órgãos de supervisão e controle foi sempre o parâmetro principal de avaliação das universidades, pouco importando, a nível de governo, sua expressão e identidade social.

Em contraste com esse modelo centralizador, a história da implantação da universidade brasileira apresenta uns poucos pontos altos, devido sobretudo à presença de pessoas que, imbuídas do melhor que pode oferecer a vontade humana, conseguiram fazer avançar a idéia de uma universidade criativa, cheia de vontade e consciente de seus compromissos sociais. Para fazer isso, não poucas vezes tiveram que fugir dos regulamentos, abrindo estradas paralelas para o exercício livre da criatividade, sem o que não teria sido possível a concretização de muitas metas e objetivos. Todavia, esse idealismo de risco nunca foi regra e nem pode ser, o que significa que a universidade não é uma instituição de processamento de papéis, porém, de processos mentais criativos que requerem condições próprias para o seu florescimento.

Este capítulo não poderia ser encerrado sem uma ponderação que é também uma advertência. Na elaboração do presente estudo procurou-se defender e justificar a tese da regionalização da universidade, qual seja, a necessidade de se instaurar um sistema universitário identificado com o seu meio. Procurou-se ver a regionalização e a interiorização como componentes dessa identificação. Todavia, preconizar uma instituição universitária atuante em seu meio não significa necessariamente pretender reduzí-la às demandas do meio, o que seria uma obliteração de suas funções e consequente empobrecimento de sua contribuição para esse mesmo meio.

O problema universitário brasileiro, na perspectiva histórica em que se procurou examiná-lo, insere-se no processo de evolução e formação dependente, cultural e economicamente, a que sempre esteve submetida a sociedade brasileira, desde o tempo em que o Brasil era uma colônia, até os dias atuais em que essa dependência se amplia pelos efeitos da transnacionalização da economia que só favorece os países ricos. Dessa forma, o surgimento e desenvolvimento da universidade brasileira não fugiu às regras de uma cultura reflexa,

que a tem tornado mais comprometida com ideologias alienígenas, do que com o povo brasileiro, no seio do qual ela é ainda uma instituição estranha.

Ainda que em condições minoritárias, o país vem travando uma luta histórica para ser menos dependente, para ser sujeito do seu destino. Um exemplo dessa luta pode ser visto na Semana de Arte Moderna de 1922, que Mário de Andrade chamou de "primeiro movimento de independência da inteligência brasileira"(22). Uma das principais estratégias desse movimento foi a "descentralização da Inteligência"(23) ,ensejando o aparecimento de inúmeros escritores regionais que passariam a ser reconhecidos nacionalmente.

Descentralizar a inteligência não significava outra coisa senão regionalizá-la. Em carta a Manuel Bandeira , Mário de Andrade dizia que: - "Minha idéia exata é que é só sendo brasileiro isto é adquirindo uma personalidade racial e patriótica (sentido físico) brasileiro que nos universalizaremos(...)"(24). Estava correto esse escritor-ensaísta. Foi a regionalização da literatura brasileira que a fez penetrar em outros países. Disso são exemplos Guimarães Rosa e Jorge Amado. Na área da educação, o exemplo de Paulo Freire confirma o argumento. Foi o educador brasileiro mais traduzido para o exterior, não por ter escrito sobre autores estrangeiros, mas por sua reflexão e concepção de um método dentro de um recorte específico da realidade sócio-educacional brasileira.

Creio que não seria exagero pensar num "Movimento de Arte Moderna" para a universidade brasileira. Se em 1922,

---

(22) Andrade, Mário de. Aspectos da literatura brasileira. 4a ed. São Paulo Martins-INL, 1972. p. 249

(23) Idem, ibidem, p. 248

(24) Andrade, Mário de. Cartas a Manuel Bandeira. Rio, Simões , 1953 p. 34

Mário de Andrade reclamava que a ausência de órgãos científicos adequados (o país não tinha universidade) dificultava a pesquisa linguística que pudesse permitir que "nos expressassemos com identidade", hoje, o país, com 93 (noventa e três) universidades e 800 instituições isoladas de educação superior, não tem justificativa para não enfrentar o desafio de estruturar um sistema universitário que tenha como tarefa primeira, ajudar o país a superar o seu atraso e seu subdesenvolvimento.

Na busca dos instrumentos para ajudar a superar o nosso atraso, pode e deve a universidade buscar na experiência de outros povos os conhecimentos e tecnologias que se fizerem necessários, ou elaborá-los aqui, em cooperação, ou mediante nosso próprio esforço como queria Ortega Y Casset(25) . Os meios podem variar desde que se tenha a consciência dos fins. O que me parece fundamental nessa questão é admitir que um país que possui um grande número de universidades e escolas superiores, como o Brasil, não pode prescindir de contribuição desses centros de inteligência para a solução de seus problemas. Ou ainda na oportuna colocação de Darcy Ribeiro,

> *"Dentre as questões postas ao saber que utilizamos, cumpre enfrentar primeirissimamente esta pergunta: por que êsse país nosso não deu certo? País que deu certo, para mim, é aquele em que cada pessoa tem um emprego, em que todos comem todo dia, em que toda criança vai à escola, em que todos têm moradia, em que todo velho e doente é amparado. Isso é um país que deu certo. Há muitos que deram certo. Um país que deu certo pode não dar bola para o que se faz na universidade, pode despreocupar-*

---

(25) Gasset, José Ortega Y. Misión de la universidad Madrid, R. de Occidente, 1965, p. 18

> *se com o saber que nela se curte; mas um país que não deu certo como o nosso, não. Estamos desafiados a perguntar ao nosso filósofo, qual a sua utilidade?* (26) (*grifos do autor*).

Posto assim o problema, a regionalização da universidade no Brasil, com o objetivo de concretizar um efetivo compromisso social com a população brasileira, ajudando o crescimento de sua dignidade existencial e sócio-econômica, é imperativo de uma conjuntura histórica, qual seja, o Brasil precisa como nunca de uma Universidade Brasileira.

---

(26) Ribeiro Darcy. Universidade para que? Brasília, UnB, 1986 p. 21

BIBLIOGRAFIA

LIVROS, DISSERTAÇÕES, TESES e ARTIGOS

ALBUQUERQUE, L.C. e José Duarte Araújo e Phactuel M. Rego. Tecnologia progressiva e desenvolvimento. Brasília, CNPq, 1981.

ALBUQUERQUE, Lynaldo C. Universidade e interiorização. J. Pessoa, UFPB, 1980.

————————. Ciência e tecnologia: sociedade, desenvolvimento e poder nacional. Brasília, CNPq, 1981.

————————. Política científica e tecnológica. Brasília, CNPq, 1981.

————————. Política governamental de ciência e tecnologia. Brasília, CNPq, 1982.

————————. Política e gestão de ciência e tecnologia. Brasília, CNPq, 1985.

ALBUQUERQUE, Luiz. Notas para a história do ensino em Portugal. Coimbra, Vértice, 1960.

ALMEIDA, José Américo de. Discursos de seu tempo. 2ª ed. J. Pessoa, UFPB, 1965.

ALMEIDA, Oliveira A. Parecer sobre a criação de universidade no Brasil. In: Lobo, Francisco Bruno. Uma universidade no Rio de Janeiro. ob. cit. na bibliografia.

ALMEIDA, Osório de. A organização universitária e as faculdades de ciências e letras. In: O problema universitário brasileiro. ob. cit. na bibliografia.

ALVES, Ubirajara. Pesquisa acadêmica e desenvolvimento regional. In: universidade e desenvolvimento regional. Fortaleza, UFC, 1980.

AMADO, Gilberto. O problema universitário brasileiro. In: O problema universitário brasileiro. ob.cit.

ANDRADE, Mário de. Aspectos da literatura brasileira. 4ª ed. S.Paulo, Martins-INL, 1972.

ANTUNHA, Heládio C.G. Universidade de S.Paulo: fundação e reforma. S.Paulo, MEC/INEP/CRPE, 1974

ATCON, R. Princípios da reforma integral da universidade brasileira. In: Serrano, José (org.) Atcon e a universidade brasileira. ob.cit.

AUTOS de Devassa da Inconfidência Mineira. 2ªed. Brasília: Câmara dos Deputados; Belo Horizonte: Governo de Minas, 1982.

AZEVEDO, João. Pensamento e ação do Conselho de Reitores. Maceió, UFAL, 1981

AZEVEDO, Fernando de. A cultura brasileira. 4ªed. São Paulo, Melhoramentos, 1984

_____. A educação entre dois mundos. S.Paulo, Melhoramentos, s/d

_____. A educação na encruzilhada. S. Paulo, Melhoramentos, 1960

BARBOSA, Rui. Entrevista. In: Lobo, Francisco B. ob.cit.

BARROS, Roque S.M.(org.) Diretrizes e bases da educação nacional. S.Paulo, Pioneira, 1960

_____. A ilustração brasileira e a idéia de universidade. S.Paulo, USP, 1959

BASTOS, Tavares. A província. 3ªed. S.Paulo, CEN, 1975

BELLO, José Maria. História da república. 7ªed. São Paulo, Editora Nacional, 1976.

BEZERRA, Alcides. O problema universitário brasileiro. In: O problema universitário brasileiro. ob.cit.

BIANCHI, Ana M. e J. Pastore. A regionalização do ensino superior em S.Paulo. S.Paulo, IPE-USP/Secr.Planej., 1972.

BONFIM, Manoel. América latina - males de origem. 2ªed. Rio, A Noite, s/d

BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira.2ª. ed. S. Paulo, Cultrix, 1978

BRAGA, Ronald. O MEC e o poder. Revista Educação Brasileira. nº 13. Brasilia, CRUB, 1984

_____. O ensino superior no Brasil: presente e futuro. Brasilia, CRUB(Col. Estudos e Debates nº 2), 1979.

BRESSAN, Suimar J. e Sérgio L. Allebrandt. Uma universidade pública não-estatal: a universidade de Ijuí. Ijuí, Unijuí Editora, 1986

BRIQUET, Raul. Depoimento. In: Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob.cit.

BRUM, Argemiro J. Uma experiência inovadora de extensão universitária. Ijuí, Unijuí Editora, 1986

CALÓGERAS, J.P. O problema universitário brasileiro. In: O problema universitário brasileiro. ob.cit.

CAMPOS, Ernesto de Souza. Educação superior no Brasil. Rio, MEC, 1940.

_____. História da universidade de S.Paulo. São Paulo , 1954.

CAMPOS, Francisco. Educação e cultura. Rio,J. Olympio, 1940.

CAMPOS, O.Pires. Depoimento. In: Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob.cit.

CAPANEMA, Gustavo. Carta a Vargas(14.11.1935). In: Schwartzman, S. Tempos de Capanema. ob.cit.

_____. Carta ao Embaixador da Itália(14.8.1940). Idem, Ibidem

CAPANEMA, Gustavo. Entrevista concedida à Agência Meredional. In: Schwartzmann, S. e col. Tempos de Capanema. ob. cit. nesta bibliografia.

CARDOSO, Irene R. A universidade da comunhão paulista. São Paulo, Cortez/AA, 1982.

CARNEIRO, Levi. Legitimidade e conveniência do concurso estadual para a solução do problema universitário brasileiro. In: O problema universitário brasileiro. ob. cit. nesta bibliografia.

CARPENTER, Luiz F.S. Um tipo de universidade para o Brasil. In: O problema universitário brasileiro. ob. cit. na bibliografia.

CARRATO, José F. Igreja, iluminismo e escolas mineiras coloniais. S. Paulo, CEN, 1968.

CARVALHO, L. Ramos. As reformas pombalinas da instrução pública. S. Paulo, Saraiva/EDUSP, 1978.

CARVALHO, Otamar de. Desenvolvimento regional - um problema político. Rio, Campus, 1979.

CARVALHO, Romulo. História da fundação do Colégio Real dos Nobres. Coimbra, Atlântida, 1959.

CASSIMIRO, M.R. Desenvolvimento e educação no interior do Brasil. Goiânia, Oriente, 1974.

COSTA, J. Cruz. Contribuição à história das idéias no Brasil. 2ª ed. Rio, Civ. Bras., 1967.

COHN, Amelia. Crise regional e planejamento. S. Paulo, Perspectiva, 1976.

COHN, Gabriel. Problemas da industrialização no século XX. In: Mota, C. Guilherme (org.) Brasil em perspectiva. ob. cit. nesta bibliografia.

CHAGAS, Valnir. O ensino de 1º e 2º graus: antes; agora; e depois ? S. Paulo, Saraiva, 1978.

————————. A luta pela Universidade no Brasil. RBEP. Rio, INEP, 1967, v. 48, nº 107.

CUNHA, Célio da. Os rumos da expansão da UFMT. In: Mendonça, Rubens. Bibliografia matogrossense. Cuiabá, Edições UFMT, 1975.

————. Educação e autoritarismo no Estado Novo. S. Paulo, Cortez/AA, 1981.

CUNHA, Luiz A. A universidade temporã. Rio, Civ. Brasileira 1980.

————. A universidade crítica. Rio, F. Alves, 1983.

CUNHA, Euclides da. À margem da história. S. Paulo, Cultrix/INL, 1975.

————. Os Sertões. 27ª ed. Rio, F. Alves, 1968.

CURY, C.R. Jamil. Ideologia e educação brasileira. S. Paulo Cortez e Moraes, 1978.

DAGNINO, R. A Universidade e a pesquisa científica e tecnológica. Revista Ciência e Cultura. S. Paulo, SBPC, 7/85, nº 7.

DEFFONTAINES, Pierre. Carta ao Ministro Gustavo Capanema. In: Schwartzman, S. e col. Tempos de Capanema. ob. cit. nesta bibliografia.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e classes médias. Revista Educação e Sociedade. Campinas, Cedes, nº 4, set. 1979.

DOCUMENTOS Parlamentares 122. Brasília, Câmara dos Deputados, 1977.

DORILEO, B. Pedro. Discurso de posse. In: Um biênio de reitoria-relatório de atividades. ob. cit. na bibliografia.

EVOLUÇÃO do Ensino Jurídico no Brasil. Aurélio S. Bastos (org.). Brasília, Câmara dos Deputados, 1985.

FAGUNDES, J. Universidade e compromisso social. Campinas, 1985. (Tese de doutoramento apresentada do Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP).

FALKEMBACH, Elza M.F. Pedagogia alternativa. Ijuí, Fidene, 1985.

FAORO, R. Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro. 4ª ed. Porto Alegre, Globo, 1977.

FARIA, Julio C. Da fundação das universidades ao ensino nas colonias. Rio, Imprensa Nacional, 1952.

FAUSTO, Boris. A revolução de 1930. In: Mota, Carlos G. (org.). Brasil em perspectiva. 9ª ed. Rio/SP, Difel, 1977.

FAVERO, M. Lourdes S. A universidade em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. Universidade brasileira: reforma ou revolução. S. Paulo, Alfa-Omega, 1975.

_____. A questão da USP. S. Paulo, Brasiliense, 1984.

_____. O livro negro da USP. S. Paulo, ADUSP, 1978.

FERREIRA, Maria C. Campus avançado: alternativa para o desenvolvimento sócio-educacional de comunidades interioranas em municípios do norte e nordeste ocidental do Brasil. Curitiba, 1982. (Dissertação de mestrado apresentada à UFPR).

FREIRE, Eduardo De Lamonica. Boletim de Notícias da UFMT. nº 63/86. Cuiabá, 1986.

FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Edart, 1977.

FREITAS, Antonio de Paula. Discurso durante a solenidade de lançamento da pedra fundamental da Universidade Pedro II. In: Lobo, Francisco Bruno. Uma universidade no Rio de Janeiro. ob. cit. nesta bibliografia.

FROTA-PESSOA, Oswaldo. Como deve ser a pós-graduação. Revista de Tecnologia Educacional(ABT), nº36, 9-10/1980.

FURTADO, Celso. A operação nordeste. Rio, Iseb, 1959.

_____. Formação econômica do Brasil. Brasília, unB, 1963.

_____. O Brasil pós-milagre. 2ª ed. Rio, Paz e Terra, 1981.

FURTADO, Celso. Cultura e desenvolvimento em época de crise. Rio, Paz e Terra, 1984.

GASSET, José Ortega y. Misión de la universidad. 4ª ed. Madrid, R. de Occidente, 1965.

GERMANO, Francisco A. Comentários à apresentação do Pe. Lima Vaz. In: Para onde vai a universidade brasileira ? Fortaleza, UFCE, 1983.

GIANOTTI, Arthur J. A universidade em ritmo de barbárie. S. Paulo, Brasiliense, 1986.

GOUREVITCH, A.Y. O tempo como problema de história cultural. In: As culturas e o tempo. Rio-S.Paulo, USP, Vozes, 1975.

GURGEL, Roberto M. Extensão universitária: comunicação ou domesticação. S. Paulo, Cortez, 1986.

GUSDORF, Georges. L'université en question. Paris, Payot, 1964.

HOSSNE, William Saad. Organização e administraçõa da fundação universitária federal. In: Estudos e Debates 5. Brasília, CRUB, 1982.

HUNTER, J.M. O valor da diversidade educacional. In: Relatório da EAPES. ob. cit. nesta bibliografia.

IANNI, Otavio. Industrialização e desenvolvimento social no Brasil. Rio, Civ. Bras., 1963.

KOURGANOFF, W. La cara oculta de la universidad. B. Aires, Siglo Veinte, 1972.

KERR, C. Os usos da universidade. Fortaleza, UFC, 1982.

LAMBERT, Jacques. Os dois brasis. 10ª ed. S. Paulo, CEN, 1978.

LEITE, Dante M. O caráter nacional brasileiro. 2ª ed. São Paulo, Pioneira, 1969.

LEITE, Serafim S.I. Artes e ofícios dos jesuítas no Brasil. Lisboa-Rio, Brotéria-Livros de Portugal, 1953.

LEITE, Serafim S.I. História da Companhia de Jesus. v. 7, Rio, INL, 1949.

LEME, Paschoal. Cinquentenário do manifesto dos pioneiros da escola nova. Revista Educação e Sociedade. Campinas, Cedes, 1982, nº 11.

LEMOS, Miguel. Artigo inicial. In: Mendes, R. Teixeira. A universidade. Rio, Apostolado positivista, 1882.

LEVI-STRAUSS, C. Entrevista. O Estado de São Paulo. S. Paulo, 15.10.85.

LOBATO, Monteiro. América. 9ª ed. S. Paulo, Brasiliense, 1959.

LOBO, Francisco B. Uma universidade no Rio de Janeiro. Rio, UFRJ, 1967, 2 volumes.

LOMBA, Pedro Paulo. Notas preliminares (mas razoavelmente definitivas) sobre Humboldt. Essa Onça. ob. cit. na bibliografia.

LUNA, F. Vidal e Iraci Del Nero Costa. Minas colonial: economia e sociedade. S. Paulo, Fipe-Pioneira, 1982.

MADUREIRA, S.D.D.M. A liberdade dos índios, a Companhia de Jesus - sua pedagogia e seus resultados. Rio, Imprensa Nacional, 1929.

MARCELINO, Gileno. Ciência, descentralização e economia. S. Paulo, Cortez/CNPq, 1985.

MARQUES, Mário Osório. Universidade emergente. Ijuí, Fidene 1984.

MARTINS FILHO, A. O universal pelo regional. Fortaleza, UFCE, 1966.

————. O outro lado da história. Fortaleza, UFC, 1983.

MARTINS, Joel e BICUDO, M.A.V. Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação. S. Paulo, Moraes, 1983,

————. Parecer ao Projeto Parque de Ciências do CNPq. S. Paulo, 1984.

MATTOS, Pedro Lincoln C. Quadro histórico da política de supervisão e controle do governo sobre as universidades federais autárquicas. Revista Ciência e Cultura. S. Paulo, SBPC, 7/85, nº 7.

MEIRELLES, Severino Marcio P. Fundamentos e estruturação da pesquisa em saúde pública no polonoroeste em Mato Grosso. Revista da UFMT, Cuiabá, 1984, ano IV, nº 3.

MELLO, Homem de. Projeto de universidade. In: Lobo, F. Bruno. ob. cit. nesta bibliografia.

MENDES, R. Teixeira. A universidade. Rio, A. Positivista, 1882.

MENDONÇA, R. Bibliografia matogrossense. Cuiabá, UFMT, 1975.

MENEZES NETO, Paulo Elpidio. Universidade: ação e reflexão. Fortaleza, UFC, 1983.

MESQUITA FILHO, Júlio de. Política e cultura. S. Paulo, Martins, 1969.

MINOGUE, K. O conceito de universidade. Brasília, UnB, 1981.

MOACYR, Primitivo. A instrução e o império. S. Paulo, CEN, 1936. Coleção Brasiliana - v.66.

_____. A instrução e a república. 4 vs. Rio, I. Nac., 1941.

MONTENEGRO, Agrimar S.C. Experiência multi-campi da UFPB. J. Pessoa, UFPB, 1982. Mimeo.

MOOG, Viana. Bandeirantes e pioneiros. Porto Alegre, Globo, 1954.

MORAES, Eduardo P. Affonso. História da UFMG. v. 1, Belo Horizonte, UFMG, 1971.

MOREL, Regina L.M. Ciência e estado. S. Paulo, T. A. Queiroz, 1979.

MOTA, Carlos G. (org.). Brasil em perspectiva. 9ª ed. Rio-S. Paulo, Difel, 1977.

MOURA, Carlos F. As artes plásticas em Mato Grosso nos séculos XVIII e XIX. Cuiabá, FCMT/UFMT, 1976

NAGLE, Jorge. Educação e sociedade na primeira república. S. Paulo, EDUSP, 1974

NEIVA, Artur. Depoimento. In: Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob.cit.

NEVES, Gabriel Novis. Made in Aripuanã. Essa Onça (Jornal Selvagem), Ano I, nº 1, Cuiabá, UFMT, 3/73

NUTELS, Noel. Sugestão para um centro de pesquisa de doenças de massa da UFMT; Essa Onça (Jornal SElvagem) ob.cit.

OLIVEIRA JÚNIOR, Ernesto Luiz. A reforma universitária. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 90, V. XXXIX. Rio, INEP, 1963

_____.A educação dos tecnologistas. P.Alegre, UFRS,s/d.

_____.A educação superior e a lei de diretrizes e bases. P.Alegre, UFRS/COSUPI, 1960

_____.Objetivos da COSUPI. Rio, Associação Revista Científica, 1961.

O PROBLEMA Universitário Brasileiro (vários depoimentos). Rio, Associação Brasileira de Educação, 1929

ORTIZ, Renato. Cultura brasileira e identidade nacional. S. Paulo, Brasiliense, 1985

PAIM, A. A UDF e a idéia de universidade. Rio, Tempo Brasileiro, 1981.

PARA Onde Vai a Universidade Brasileira? (vários autores). Fortaleza, UFC, 1983

PAVIANI, Jayme. Universidade comunitária - um modelo alternativo de universidade. Revista Enfoque. Bento Gonçalves , FERV, 10/85, nº59

PEURSEN, C.A.Van. O futuro da universidade. Revista Paz e Terra, nº 9. Rio, 10/1969

PILOTO, V. A Universidade federal do Paraná. Curitiba, 1976.

PIMENTA, A. Universidade: destruição de uma experiência democrática. Rio, Vozes, 1984

PINTO, A.Vieira. A questão da universidade. Rio, UNE, 1962.

PINTO, Georges F.F. Caracterização do Conselho de Reitores como poder intermediário. Brasilia, CRUB, 1983.

PRADO, Eduardo. A ilusão americana. 3ª ed. S. Paulo, Brasiliense, 1961.

PRADO JR., Caio. História econômica do Brasil. 16ª ed. S. Paulo, Brasiliense, 1973.

POERNER, Artur. O poder jovem. 2ª ed. Rio, Civ. Bras., 1979.

PORCHAT, Reinaldo. Depoimento. In: Azevedo, Fernando de. A educação na encruzilhada. ob. cit. na bibliografia.

PORTELLA, Eduardo. Brasil à vista. Rio, Tempo Bras., 1985.

————. O intelectual e o poder. Rio, Tempo. Bras., 1983

RAMOS, Guerreiro. A redução sociológica. Rio, 1958.

RAMOS, José Ferreira. Análise crítica da evolução da Universidade Federal da Paraíba. texto inédito. Brasília, Sesu 1980.

RATTNER, Henrique. Tecnologia e sociedade. S. Paulo, Brasiliense, 1980.

REZENDE, Antonio Muniz e outros. A administração universitária como ato pedagógico. Revista Educação Brasileira. Brasília, CRUB, 1978, nº 2.

REZENDE, Antonio Muniz de. Educação e ser-no-mundo - um projeto de fenomenologia da educação. Campinas, 1978. (Tese de Livre-Docência apresentada ao Departamento de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas).

RIBEIRO, Darcy. Universidade para que ? Brasília, UnB, 1986.

————. Universidade de Brasília - um ano depois. RBEP Rio, INEP, 1963, nº 91.

————. UnB: invenção e descaminho. Rio, Avenir, 1978.

SAVIANI, D. Ensino público e algumas falas sobre universidade. S. Paulo, Cortez/AA, 1984.

SERRANO, José(org.). Atcon e a universidade brasileira. Rio de Janeiro, 1974.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. S.Paulo, EPU, 1986.

SILVEIRA, Nádia D.R. Relação universidade-sociedade: o Projeto Rondon. S.Paulo, 1983 (Dissertação de mestrado apresentada à PUC-SP).

SODRÉ, A.A. Azevedo. Organização universitária. In: O problema universitário brasileiro. ob.cit. na bibliografia.

SOUTHEY, R. História do Brasil. 5ªed. V.III.S.Paulo, Melhoramentos, 1977.

SCHWARTZMAN, S. Helena M.B.Bomeny e Vanda M.R.Costa. Tempos de Capanema. Rio: Paz e Terra;S.Paulo:EDUSP, 1984.

SOUSA, E. Machado de. Crises e desafios no ensino superior do Brasil.Fortaleza, UFC, 1980

_____. Reitores: a "rebelião" dos eleitos. Brasília, 1986.

STEGER, Hanns-Albert. As universidades no desenvolvimento social da América Latina. Rio, Tempo Bras.,1970.

TAUNAY, Affonso M.D. Depressão do nível do ensino no Brasil. In: O problema universitário brasileiro. ob.cit. na bibliofrafia.

TEIXEIRA,Anísio. Discurso de inauguração dos cursos da UDF. RBEP, nº85. Rio, INEP,1962.

_____. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. RBEP, nº111. Rio, INEP, 1968.

TOURAINE, Alain. Doze propostas para a educação superior. RBEP, nº147. Brasília, INEP, 1983.

TRAGTENBERG, M. Educação, política e sindicalismo. S.Paulo, Cortez/Autores Associados, 1984.

TRAMONTIN, R. e R. Braga. O ensino superior particular no Brasil: traços de um perfil. Revista Ciência e Cultura, v.37, nº 7. S.Paulo, SBPC, 1985

TRAMONTIN, R. Regionalização e planejamento do ensino superior. Brasilia, 1975. (Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFRS).

TRIGUEIRO, D. Nova política para a COSUPI. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 87. Rio, INEP, 1962.

TRIGUEIRO, Durmeval. Colóquios regionais sobre a organização sistemas estaduais de educação. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 103. Rio, MEC/INEP, 1966

UNIVERSIDADE e desenvolvimento Regional (vários autores) . Fortaleza, UFC, 1980

VELLOSO, João Paulo dos Reis. Discurso de solenidade de lançamento do II PBDCT. In: II PBDCT. Presidência da República, Secretaria de Planejamento, 1976.

WHITEHEAD, Alfred N. Os fins da educação e outros ensaios.S. Paulo, CEN/EDUSP, 1969

WILLADINO, G. Atlas da educação no Brasil. R. de Janeiro, Ministério da Educação-FAE, 1985

WUTKE, Antonio Carlos Pimentel. A emergência das Instituições científicas em S.Paulo no final do século XIX: O Instituto Agronômico. Revista Ciência e Cultura. S. Paulo , SBPC, 1983. v.35, nº 2

PUBLICAÇÕES OFICIAIS

BRASIL. CNPq. Anais do seminário internacional de estudos sobre política científica. Rio, CNPq, 3/1978

BRASIL. CNPq. Projeto levantamento das condições sanitárias da região polonoroeste. Brasília, CNPQ-UFMT, 1984

BRASIL. CNPq-SDS. Relatório de acompanhamento do polonoroeste-área da saúde (1985/86)

BRASIL. Fundação João Pinheiro. Avaliação do Programa MEC/BID II na UFPB (versão preliminar) B. Horizonte, 1985.

BRASIL. Governo Costa e Silva. Reforma universitária. relatório do Grupo de Trabalho. Rio, setembro de 1968 .

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino superior e médio no Brasil. Rio, INEP, 1948

BRASIL. Ministério da Educação. Fundos e campanhas educacio

nais. Rio, DNE, 1959.

BRASIL. MEC-DAU. Comissão do Ensino de Engenharia. Nova concepção do ensino de engenharia no Brasil. Brasília, abril de 1977.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Relatório da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior) Acordo Mec-Usaid. Rio, junho de 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. O ensino superior no Brasil 1974-78. Brasília, Sesu, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional integrada de educação. Brasília, DDD, 1975.

BRASIL. Ministério da Educação. III Plano setorial de educação e cultura 1980-85. Brasília, DDD, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação. Cursos superiores de tecnologia. Brasília, Mec-Dau, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório do Departamento de Assuntos Universitários 1973. Brasília, 1974.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório do Departamento de Assuntos Universitários. Brasília, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Aspectos do perfil das IES federais 1970-80. Brasília, Sesu, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Tendência das IES na década de 80. Brasília, Sesu, 1985.

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

BRASIL. MEC/UFPB. Relatório final 1971-75. J. Pessoa, UFPB 1975.

BRASIL. MEC/UFPB. Universidade e nordeste. J. Pessoa, UFPB 1980.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. Catálogo geral 73. Cuiabá, Vrac-Depes, 1973.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. Essa Onça Jornal Selvagem. Cuiabá, 1973.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. Relatório de atividades 1979. Cuiabá, 1980.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. Relatório de interiorização. Cuiabá, 1982.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. 1º Catálogo de pesquisas. Cuiabá, 1982.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. A dimensão ideológica do fenômeno migratório na área do polonoroeste (projeto de pesquisa). Cuiabá, 10/84.

BRASIL. MEC/Universidade Federal de Mato Grosso. Um biênio de reitoria - 1982/83. Cuiabá, 1984.

BRASIL. MEC/Universidade Federal da Bahia. Documentos históricos. Salvador, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - 1934/1984. Porto Alegre, UFRS, 1984.

BRASIL. MEC/UFMA. Plano diretor de interiorização da UFMA. mimeo. S. Luiz, UFMA, 1986.

BRASIL. MEC-UFPA. Projeto de interiorização da UFPA, 1986/89. Belém, 1986.

BRASIL. Ministério do Interior. I Plano diretor da Sudene. Recife, 1966.

BRASIL. Ministério do Interior. Plano de desenvolvimento do Centro-Oeste. Brasília, Sudeco, 1985.

BRASIL. Secretaria de Planejamento. I Plano básico de desenvolvimento científico e tecnológico. Brasília, 1973.

BRASIL. Secretaria de Planejamento. II Plano básico de desenvolvimento científico e tecnológico. Brasília, CNPq, 1976.

REVISTAS

Educação Brasileira - publicação do Conselho de Reitores.

Educação e Sociedade - CEDES - Campinas.

Revista Paz e Terra.

Revista da Universidade de Minas.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

Ciência e Cultura - SBPC.

Revista da UFMT.

Revista Enfoque.

Revista de Tecnologia Educacional

CADERNOS

Coleção Estudos e Debates - Conselho de Reitores.

JORNAIS

O Estado de São Paulo

Folha de São Paulo

TRABALHOS APRESENTADOS EM CONGRESSO

CASTELO BRANCO, Lucio de Brito. O Teorema de Euclides e o processo de construção do homem e do espaço político brasileiro. (trabalho apresentado no VII Encontro Anual da Anpocs, 1983).

SCHUH, G.E. Integrando a universidade na sociedade (trabalho apresentado na Reunião Plenária de Goiânia - CRUB, em julho de 1985).

BELLONI, Isaura. A "crise" na educação superior brasileira. (trabalho apresentado na IX Reunião Anual da ANPOCS) - Águas de São Pedro, 10/85.

DIVERSOS

DIRETRIZES para uma universidade sulina. RBEP, nº 83. Rio, INEP, 1961.

REITORES, definem papel da universidade. Declaração de princípios. RBEP, INEP, 1961, nº 83.

RELATÓRIO Meira Matos. Revista Paz e Terra. Rio, ECB, nº 9, 10/1969.

MANIFESTO dos Reitores. Jornal O Estado de São Paulo. 3.8.1986.

PROPOSTA das Associações de Docentes e da Andes para a Universidade brasileira. Olinda, XI Conselho Nacional das Associações Docentes.

FIDENE. Relatório-síntese. O que é a FIDENE ? Ijuí, 1981.

PROJETO Norte de Pós-graduação. Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia. 1986-1989.

SIGLAS USADAS

ABT -	Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
ANPOCS -	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Ciências Sociais
ARENA -	Aliança Renovadora Nacional
BASA -	Banco da Amazônia
BID -	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNB -	Banco do Nordeste do Brasil
BNDE -	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CADES -	Campanha de Aperfeiçoamento do Ensino Secundário
CAEN -	Centro de Aperfeiçoamento de Economistas do Nordeste
CAGE -	Campanha de Formação de Geólogos
CAPES -	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (atual Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior)
CASES -	Campanha de Assistência ao Estudante
CECA -	Comissão de Ensino de Ciências Agrárias (Ministério da Educação)
CECA -	Centro de Ciências Agrárias (Unijuí)
CEDATE -	Centro de Desenvolvimento e Apoio Técnico à Educação
CEMIG -	Centrais Elétricas de Minas Gerais
CEPLAN -	Centro de Planejamento da Amazônia
CESP -	Centrais Elétricas de São Paulo
CETREDE -	Centro de Treinamento em Desenvolvimento Econômico Regional
CFE -	Conselho Federal de Educação
CINCRUTAC -	Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária
CNEA -	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNPq -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

COMCRETIDE -	Comissão Coordenadora do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
CREA -	Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
CODAE -	Coordenação das Atividades de Extensão
CODEVASF -	Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco
COPERTIDE -	Comissão Permanente do Regime de Tempo Integral e Dedicação Exclusiva
CRPE -	Centro Regional de Pesquisa Educacional
CRUB -	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUTAC -	Centro Rural Universitário
DASP -	Departamento Administrativo do Serviço Público
DAU -	Departamento de Assuntos Universitários
DEPES -	Departamento de Ensino e Pesquisa
DNOCS -	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
EAPES -	Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior
ELETROBRAS -	Centrais Elétricas Brasileiras
EUA -	Estados Unidos da América
FAPESP -	Fundação de amparo e Pesquisa do Estado de São Paulo
FIDENE -	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
FINEP -	Financiadora de Estudos e Projetos
FIPEC -	Fundo de Incentivo à Pesquisa Técnico-Científica (Banco do Brasil)
FUNAI -	Fundação Nacional do Indio
FUNTEC -	Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico (BNDE)
GERES -	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IBC -	Instituto Brasileiro do Café
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA -	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INPA -	Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
INPE -	Instituto Nacional de Pesquisas Especiais
IPEA -	Instituto de Planejamento Econômico e Social

ISEB -	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
IUT -	Instituto Universitário de Tecnologia
LASPAU -	The Latin American Schoolarship Program of American Universities
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
MACP -	Museu de Arte e Cultura Popular
MEC -	Ministério da Educação
MINTER -	Ministério do Interior
NUESP -	Núcleo de Ensino Superior Parcelado
OEA -	Organização dos Estados Americanos
OPAS -	Organização Panamericana da Saúde
PBDCT -	Plano Básico de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PEAS -	Programa de Educação Agrícola Superior
PETROBRÁS -	Petróleo Brasileiro
PICD -	Programa Institucional de Capacitação Docente
PIN -	Programa de Integração Nacional
POLAMAZÔNIA -	Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia
POLOCENTRO -	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
POLONOROESTE -	Programa de Desenvolvimento Integrado da Região Noroeste
PRODOESTE -	Programa de Desenvolvimento do Centro Oeste
PROTERRA -	Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agro-Indústria do Norte e de Nordeste
PRODECA -	Programa de Desenvolvimento do Ensino de Ciências Agrárias
RBEP -	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SBPC -	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SDS -	Superintendência de Desenvolvimento Social
SERSE -	Secretaria Especial da Região Sudeste
SESU -	Secretaria da Educação Superior
SUDAM -	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SUDECO -	Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste
SUDENE -	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
SUDESUL -	Superintendência de Desenvolvimento da Região Sul

SUFRAMA -	Superintendência de Desenvolvimento da Zona Franca de Manaus
TELEBRAS -	Telecomunicações Brasileiras
UDF -	Universidade do Distrito Federal
UFAL -	Universidade Federal de Alagoas
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFMA -	Universidade Federal do Maranhão
UFMG -	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT -	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA -	Universidade Federal do Pará
UFPB -	Universidade Federal da Paraíba
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB -	Universidade de Brasília
UNE -	União Nacional dos Estudantes
UNESCO -	Organ.das Nações Unidas p/ a Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP -	Universidade Estadual de Campinas
UNISELVA -	Universidade da Selva
USAID -	United States Agency for Development