

Políticas de Modernização da Universidade no Brasil: a Reforma Universitária de 1968 e a LDB/96

Stela M. Meneghel *

- 1. Introdução**
- 2. Os Conceitos de Universidade Moderna e Modernização**
- 3. Histórico da Universidade no Brasil**
- 4. Reforma Universitária de 1968: o cenário do ‘Brasil: Grande Potência’**
- 5. LDB/96: o cenário da globalização e da competitividade**
- 6. Considerações Finais: semelhanças e diferenças entre as reformas**

1. Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar a Reforma Universitária de 1968 (RU/68) e a LDB/96 que alteram a legislação do Ensino Superior no Brasil. O foco da análise é a associação das atividades de ensino e pesquisa, que caracteriza o ‘modelo moderno’ de Universidade.

A RU/68 determinou a adoção do modelo moderno em todas as instituições de ensino superior (IES) do país. Esperava-se, deste modo, que estas aumentassem sua qualidade, produtividade e eficiência, ficando mais aptas a contribuir para um projeto de nação em que a capacitação para produção de ciência e tecnologia (C&T) deveria levar à autonomia econômica e social – o projeto “Brasil: Grande Potência”. Ao final da década de 70, porém, já se fazia perceptível o fracasso do modelo implementado, bem como a necessidade de

revisá-lo. Mas, apesar deste diagnóstico, medidas na direção de uma nova reforma só foram tomadas a partir da década de 90, no contexto de “inserção do país no mercado globalizado”, sendo efetivadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB/96) e alguns decretos complementares.

Tanto a análise da RU/68 e a constatação do seu ‘fracasso’, quanto da LDB/96 e a observação de suas possíveis implicações, serão relacionadas a um processo de ‘modernização’ do país, vinculado à industrialização e ao ajuste deste às etapas de reprodução do capital. Desta forma, torna-se possível compreender não só os diversos significados que o termo ‘modernização das IES’ vem assumindo ao longo do tempo, como também os diferentes papéis que o Estado tem reservado a estas instituições nas últimas quatro décadas, quando empreende projetos nesta direção.

2. Conceitos: Modernização e Universidade Moderna

Os conceitos de modernidade e modernização são foco de discussão e controvérsia no âmbito das Ciências Sociais¹. É freqüente a associação entre *modernidade* e *capitalismo*, uma vez que o início da Era Moderna é concomitante à formação e organização dos Estados-nação e foi através destes que se formou o capitalismo nacional (atualmente internacionalizado e sem território). Mediados por sua relação com o Estado, modernidade e modernização são termos utilizados como reflexo de características relacionadas ao capitalismo – tais como capacidade de desenvolvimento tecnológico e industrial, acumulação e concentração de capital.

A idéia de modernização seria, originalmente, uma referência ao processo de ‘ocidentalização’ ou ‘europeização’ por que passaram Alemanha e Japão, na primeira metade do século XX, ao buscarem, via industrialização, assimilar e incorporar ao seu desenvolvimento a tecnologia de países paradigmaticamente adiantados – Inglaterra e França. Modernização refere-se, portanto, ao caminho ou processo que conduz à modernidade. Pode haver vantagens no ‘atraso’ da

¹ No âmbito deste trabalho, não se faz pertinente trazer à tona este tipo de discussão, tampouco os limites entre modernidade e pós-modernidade. Para tanto, recomendamos a leitura de GIDDENS (1991) e LYOTARD (1985).

modernização: queima-se etapas sem pagar, em termos sociais e econômicos, o alto preço da liderança. Mas o atraso também pode revelar uma ‘enfermidade’: a incapacidade de a modernização atingir a modernidade. É na forma de uma ‘patologia’ que este fenômeno, próprio de países em desenvolvimento, como o Brasil, tende a ser visto (FAORO, 1992:7).

Desde o surgimento das primeiras Universidades, no século XII, estas instituições assumiram e refletiram peculiaridades do contexto social, econômico e político no qual estavam inseridas, assumindo diferentes preocupações e finalidades. Mas, a partir do século XVII, a história destas instituições evoluiu, em grande medida, em função da sua relação com os Estados que se formavam. As tendências levaram à nacionalização, estatização, abolição do corporativismo docente e, em função do interesse dos governos (do ‘papel’ atribuído às Universidades), ao surgimento de novas profissões (TRINDADE, 2000:16).

Os conceitos iluministas de *Razão e Estado*, referências da estrutura cognitiva e social do mundo ocidental no período moderno, foram os princípios em torno dos quais se adensou o debate sobre a refundação da Universidade após o esgotamento do modelo medieval. Esperava-se que o primeiro, instrumento de compreensão e domínio do mundo, e o segundo, fundamentado em bases racionais, dessem as diretrizes para a melhoria da sociedade e da nação².

As ciências entraram na Universidade pelo modelo alemão. Sob o impacto da ocupação francesa, a Alemanha via desaparecer sua base intelectual³ e von Humboldt, ministro da educação, vislumbrava na criação de uma nova Universidade, fundada sobre os princípios da pesquisa e da ciência desinteressada, a permanência da hegemonia intelectual e moral do país (TRINDADE, 2000:16-17).

O conceito de Universidade como instituição voltada à ciência e à pesquisa surgiu, portanto, na Alemanha. Seu caráter *moderno* verifica-se em contraposição

² Os modelos universitários alemão e francês, os de maior influência sobre as reformas do ensino superior em todo mundo, privilegiaram, respectivamente, Razão e Estado como idéia mestra (GOERGEN, 2000:106-107).

³ Após invadir e ocupar o território da Alemanha e da Prússia, Napoleão mandava fechar suas Universidades. Ao todo, mais de 20 instituições foram ‘fechadas’.

à Universidade cuja herança/tradição medieval impunha organização e temas limitados aos interesses da Igreja. A instituição universitária, segundo o novo conceito, foi idealizada...

“...para reelaborar e criar novos conhecimentos, para elaborar cultura. A ela coube integrar, em sua própria origem, as funções de pesquisa e ensino e não apenas fazer o comentário, a eventual reelaboração e a transmissão dos conhecimentos existentes e da verdade constituída...” (FÁVERO, 1977:83).

3. Histórico da Universidade no Brasil

Até o século XVIII o governo português impediu, explicitamente, a criação de IES no Brasil por temer que, no futuro, estas se tornassem *‘focos ou instrumentos de libertação dos colonos’*. Os que desejavam prosseguir nos estudos dirigiam-se à Universidade de Coimbra, onde predominava uma visão de mundo estática e conservadora, a cultura livresca, a repetição de princípios, e não havia pesquisa nem experimentação. Portugal, portanto, era a responsável pela formação das elites culturais e políticas brasileiras. Convinha à Metrópole a manutenção dessa centralização e, por extensão, dos laços de dependência da elite dominante da colônia (FÁVERO, 1980:32-33).

A chegada da Família Real ao Brasil, em 1808, deu início à estruturação das primeiras escolas superiores, algumas criadas com o nítido objetivo de organizar a defesa da Colônia. A situação de dependência, porém, não foi alterada, pois os acontecimentos e valores da Metrópole (e não questões locais) continuavam a ser a referência para a sociedade instalada. As IES foram imbuídas de duas características: formação profissionalizante e preparação de pessoal para o serviço público na Corte. Tinham, portanto, caráter prático e imediatista, não tendo nascido *“da preocupação e necessidade de se elaborar e se desenvolver um modelo cultural brasileiro”* (FÁVERO, 1977:21-22).

Quando foi proclamada a Independência, o país contava com apenas algumas escolas profissionais. Credenciada por elas, a população letrada passou a ocupar

cargos administrativos e políticos. Mas o quadro das IES não se alterou: ao final do Império o país possuía seis estabelecimentos cívicos de Ensino Superior e nenhuma Universidade⁴.

No final do século XIX, a disseminação de idéias positivistas e cientificistas propiciou uma onda modernizadora no país, reforçando a crença na Ciência como fonte de soluções de males e problemas. Como consequência, foram valorizadas as instituições de Ensino Superior, já associadas à idéia de progresso, avanço, modernização. Mas a pouca atividade de pesquisa e produção científica realizava-se em Institutos e Museus criados com este fim - fora das IES, portanto. Os primeiros tinham por responsabilidade desenvolver ciência aplicada e estruturavam-se, bem como os temas de investigação, vinculados às necessidades da nação no momento – como expansão agrícola e extinção de doenças (SCHWARTZMAN, 1979:86-93).

Com a República, embora tenham sido feitas tentativas no sentido de criar Universidades, surgiram apenas novas faculdades e escolas que, voltadas às demandas de formação para o setor produtivo e estatal, mantiveram caráter profissionalizante. Quando, após a Iª Guerra Mundial, a crise econômica mundial ajudou a romper o equilíbrio da estrutura social e econômica do país pela mudança do modelo de desenvolvimento econômico (exclusivamente agrário-exportador, foi parcialmente transformado em urbano-industrial), o tema do Ensino Superior emergiu com força em um debate sobre a necessidade de adaptação das escolas e currículos ao que se passava nos países mais modernos (FÁVERO, 1977:31).

Mas a criação da primeira Universidade brasileira deu-se apenas em 1920, por Decreto do Governo Federal, pela justaposição de três escolas superiores já existentes (Medicina, Direito e Engenharia), sem pontos em comum entre si e

⁴ As escolas superiores criadas no século XIX, eram organizadas formalmente “...como um serviço público, mantidas e controladas pelo governo e voltadas, sobretudo, para a preparação de profissionais liberais... para uma sociedade essencialmente agrária e dependente... serviam de instrumento para a ascensão social, manutenção e consolidação do regime” (FÁVERO, 1980:31-32).

sem preocupação com a investigação científica - sequer mencionada no decreto que a instituiu. Ela "*em nada modificou as escolas superiores existentes e a Universidade recém-criada passou a ter existência apenas nominal. Sua criação processou-se sem debates e discussões, tendo sido recebida sem nenhum interesse e entusiasmo*" (FÁVERO, 1977: 28-29).

A Reforma Francisco de Campos, feita em 1931, regulamentou as normas de criação e funcionamento de escolas superiores. Embora admitisse instituições isoladas, ela determinava que o ensino fosse ministrado preferencialmente em Universidades, que seriam ‘centros de saber desinteressado’ ao vincularem ensino e produção científica e observarem o princípio da universalidade do conhecimento – a ser organizado em torno de uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Mas, na prática, a proposta de associar ensino e pesquisa não foi instalada, embora algumas instituições (como a Universidade de São Paulo/USP e a Universidade do Distrito Federal/UDF) tenham sido criadas com propósito de promover, além da docência, investigação.

Até os anos 50, em um contexto de forte controle estatal e em que a educação era moeda de trocas políticas, os governos populistas permitiram acentuada expansão do ES. Diversas instituições (boa parte delas privadas) foram criadas a fim de promover ajustes na demanda por vagas, atendendo à forte pressão das camadas médias da população que se escolarizava. As novas escolas, porém, não desenvolviam pesquisa, e o critério da universalidade do conhecimento, cumprido com a simples justaposição, manteve-se validando a criação de Universidades. Neste período, apesar de algumas tentativas de modernização das IES (entendida basicamente como introdução de atividades de investigação), ainda não se manifestara, de forma acentuada, a tendência de enxergá-las de uma perspectiva *funcional* para a economia, uma vez que não havia, no país, setor produtivo/empresas que demandassem produção de tecnologia (sempre importada dos países centrais).

Após a IIª Guerra Mundial, porém, o fato da vitória dos aliados ter sido creditada aos cientistas das Universidades norte-americanas, levou à

disseminação e conscientização quanto ao caráter utilitário da pesquisa, provocando aumento da demanda por vagas e por modernização destas instituições. Esta era idealizada, pela maioria dos atores, segundo a concepção tecnocrática, que implicava valorização dos princípios de produtividade, eficiência e eficácia, característicos do modelo universitário dos EUA. Esperava-se que, nestes moldes, a instituição acadêmica pudesse contribuir para o desenvolvimento econômico autônomo do país via produção de ciência e tecnologia (C&T) e formação de recursos humanos qualificados para a indústria nacional. Dentro deste espírito foram elaborados diversos programas para introdução de pesquisa nas IES e concebida a Universidade de Brasília/ UnB.

Mas, ao mesmo tempo em que a comunidade acadêmica buscava implementar medidas modernizadoras, o Congresso aprovou, em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases n.º 4.024 (LDB) que, partindo da heterogeneidade existente entre as IES do país, facultava a realização da pesquisa e facilitava a disseminação de escolas isoladas. Desta forma, regulamentava a expansão do setor (especialmente pela iniciativa privada) sem estimular a investigação científica. Segundo a LDB, as Universidades seriam exceção, devendo caracterizar-se pela universalidade de conhecimento e, também, pela associação ensino e pesquisa.

4. Reforma Universitária de 1968: proposta e implementação

Após o Golpe Militar de 1964, a política econômica adotada levou ao aparecimento de um ‘surto nacionalista’. No âmbito deste, questões de ordem política, econômica e militar enfatizavam conceitos como ‘prioridades do país’, ‘projeto brasileiro’ e geraram, nos anos seguintes, o projeto ‘Brasil: Grande Potência’ – uma ‘projeção’ das relações do país para o futuro. O Governo Militar preconizou uma política destinada, entre outros fins, a superar os problemas tecnológicos da indústria nacional, dando-lhe condições de aumentar sua participação na oferta nacional e global. Foram elaborados planos para o desenvolvimento de C&T, nos quais a formação de técnicos e pesquisadores era considerada primordial (IANNI, 1996: 295-296). Neste contexto, a Universidade

tinha o importante papel de produzir as ‘mentes’ e a tecnologia que o país demandava. Modernizá-la significava, portanto, fornecer recursos que lhe possibilitassem exercer as atividades acadêmicas (ensino e pesquisa) que viriam contribuir para o desenvolvimento econômico e social autônomo do país.

A Reforma Universitária de 1968, segundo seus idealizadores, deveria ser feita com este fim. Declarando buscar a homogeneização do conjunto das IES, estabelecia a Universidade como regra (as escolas isoladas seriam exceção) segundo os princípios modernos de indissociabilidade ensino e pesquisa e universalidade do conhecimento. Mas, rigidamente controladas pelo Estado, as IES foram alvo de duas políticas bastante distintas: (a) *expansão*: houve ampla liberdade de atuação para o setor privado que, nos moldes do capitalismo, fez das escolas superiores um negócio rentável; (b) *modernização*: com apoio estatal, promoveu-se a implementação da pesquisa e da pós-graduação em áreas consideradas prioritárias pelos militares que, em pleno projeto ‘Brasil: Grande Potência’, conferiam à Universidade papel central na produção de conhecimento e capacitação de técnicos para alavancar o desenvolvimento econômico autônomo do país.

As IES, como resultado das políticas de expansão e modernização, a partir da segunda metade da década de 70 já evidenciavam sua heterogeneidade – algumas dedicavam-se à pesquisa (os chamados ‘centros de excelência’) e outras ao ensino, apesar da obrigatoriedade do modelo ‘único’. E, dado o desprezo dos tecnoburocratas quanto às condições de implementação (insuficiência de recursos materiais e humanos) e às peculiaridades regionais e nacionais (tipo de ensino e pesquisa que convinha desenvolver), diversas tentativas de modernização fracassaram. Estes fatos, aliados a mudanças no contexto político e econômico (com crise mundial do petróleo, explosão de juros da dívida externa) afetaram os investimentos em pesquisa do Governo Militar que, feitos nos moldes da *Big Science* dos grandes laboratórios norte-americanos e sem apoio do setor produtivo (desinteressado de investir na produção de C&T), mostravam-se dispendiosos e de retorno ‘lento’.

No final da década de 70, portanto, a maioria das Universidades do país reclamava por maiores e melhor distribuição de recursos que lhe possibilitassem fazer pesquisa e crescer com qualidade. Distantes da realidade das demandas de C&T da sociedade e não tendo contribuído para o desejado ‘desenvolvimento autônomo da nação’, elas mostravam-se dispendiosas e inadequadas a um país periférico. ‘Desfuncionais’ para o Estado, tornaram-se um custo, não mais um investimento (DAGNINO, 1985).

A RU/68 representou avanços significativos se considerada a institucionalização da pesquisa, a criação de agências de fomento, a formação de recursos humanos de alto nível e de uma estrutura de pesquisa (laboratórios, equipamentos etc), a tentativa de construir um sistema de C&T com condições de responder a futuras demandas por parte do setor produtivo. Mas, tal como se verificou em outros setores da sociedade, em que o progresso dos indicadores econômicos não atingiu a maioria da população, as IES e Universidades brasileiras estavam, em geral, carentes de modernização e qualidade, pois a implementação da reforma proporcionou a formação de apenas *algumas* instituições de elite (MENEGHEL, 2001:169).

A década de 80 trouxe o agravamento da crise do petróleo, o pagamento da dívida externa e o reinício da democratização política. Foi marcada pelo corte de recursos e pela falta de consenso entre os atores (em especial MEC e movimento docente) para promover a reformulação da legislação sobre ES. Esta só viria ocorrer na década seguinte - mais uma vez como reflexo de transformações do contexto político e econômico, e não como resultado de reivindicações da sociedade.

5. LDB/96: o cenário da globalização e do neoliberalismo

A partir da década de 80, a globalização do capitalismo e sua repercussão nos Estados nacionais levou à passagem do modelo de Estado intervencionista e de bem-estar para neoliberal, atuando como ‘regulador’ do mercado e promotor da competitividade (TORRES, 1995:113). Na educação, as influências da

globalização implicam em novos espaços e meios de acesso ao conhecimento, mas também atingem, de forma substantiva, a determinação dos seus objetivos/fins. Considerada porta de acesso ao conhecimento tecnológico e base da III.^a Revolução Industrial, a educação é primordial pois as alterações no modo de produção capitalista contemporâneo demandam a formação de um novo tipo de profissional: “... *a nova economia reclama por trabalhadores com grande capacidade de aprender a aprender, capazes de trabalhar em equipe não só de maneira disciplinada, mas criativa...*” (TORRES, 1995:120).

No Estado neoliberal os fornecedores de serviços, inclusive na área educacional, passam a competir livremente em busca de clientes pois, a princípio, o aumento da oferta proporciona maior qualidade. Mas, em um país de economia periférica, como o Brasil, em que a tecnologia utilizada na produção de bens é importada pelas empresas multinacionais nele estabelecidas, o papel reservado às escolas é de meras formadoras de mão-de-obra qualificada para o mercado. A capacitação em pesquisa, a produção de conhecimento e o desenvolvimento em C&T feitos nas Universidades tornam-se desnecessários, do mesmo modo que a transmissão de cultura e a formação de cidadãos. E propostas de diferenciação de instituições (de acordo com a ‘necessidade dos clientes’) e diversificação de fontes de financiamento (aporte de recursos do setor produtivo e poupança familiar) são sinônimos de ajuste à nova fase de desenvolvimento do capital e passam a ser objetivos de reformas no setor. A ‘modernização’ da Universidade, neste contexto, significa torná-la apta a atender demandas do mercado e da ‘clientela’ (ávida por treinamento que a torne competitiva no mercado), com menor ‘custo’ para o Estado.

Neste cenário, o MEC formulou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de nº 9.394/1996. Ela pôs fim à legislação que determinava o modelo único, assumindo e estimulando a diversidade institucional (especialização de serviços). O critério a definir a Universidade passou a ser ‘qualidade’ dos serviços prestados e, em decorrência deste, autonomia para abrir e fechar cursos. Deixaram de ser necessárias: (a) a universalidade conhecimento – podem surgir Universidades para áreas específicas do saber; (b) a indissociabilidade - pode

haver Universidades só de pesquisa ou só de ensino, interessando apenas a ‘competência’ com que desempenham suas atividades. A LDB/96 busca, desta forma, modernizar de modo que a diferenciação dos ‘serviços’ melhor atenda à ‘clientela’ e a participação do Estado no financiamento destes diminua (ou acabe). Ou seja, a modernização significa adaptar a Universidade a uma situação que *mantém e reforça* sua condição de instituição de país com economia periférica, à medida que limita a formação de cientistas e privilegia o treinamento de mão-de-obra. A Universidade torna-se *operacional*.

“...não forma e cria pensamento, despoja a linguagem de sentido, densidade e mistério, destrói a curiosidade e admiração que levam à descoberta do novo, anula toda a pretensão de transformação histórica como ação consciente dos seres humanos em condições materialmente determinadas” (CHAUI, 2000:222).

Deste modo, verifica-se que a atual crise da Universidade brasileira (RISTOFF, 2000), visível na falta de recursos, no elitismo e na sua ‘incapacidade’ (desinteresse do Estado) de realizar pesquisa de qualidade, não pode ser considerada exclusivamente uma consequência do ‘esgotamento do modelo moderno’, tal como ocorreu nos países centrais. Trata-se, na verdade, da crise de uma instituição que não mais contribui para um ‘projeto’ de país e que deve *adaptar-se* a um Estado que não quer ‘pagar a conta’ de serviços ‘caros’, como a pesquisa.

6. Considerações: semelhanças e diferenças

A análise dos processos de modernização empreendidos pelas leis de reforma das Universidades, tanto o impulsado em 1968 quanto em 1996, mostra que estes se deram em paralelo a um processo mais amplo de modernização da economia e do aparelho estatal. A modernização de 68 foi *conduzida imposta* pelo Estado Militar que, pelas vias do autoritarismo, promoveu o ajuste das IES às necessidades de reprodução do capital naquele momento – formação de mão-de-obra qualificada.

Este processo de ajuste ao capital voltou a ocorrer com a LBD/96, seguindo a tendência mundial em que a massificação do conhecimento provoca diferenciação e hierarquização das IES (GOERGEN, 1996). Dentro da nova divisão internacional do trabalho, em sua versão para a academia, o saber, privilégio de poucos, é exclusivo de uma elite que frequenta os *centros de excelência* (credenciados por sua dedicação a temas e tecnologias demandados no 1º mundo), enquanto a maioria é treinada – em cursos sequenciais e instituições de qualidade duvidosa – para o mercado de trabalho. Excluindo a formação do cidadão, a educação é reduzida a ensino superior (entenda-se qualificação para o trabalho). Como em um supermercado, o ‘cliente’ (ex-estudante), diante das opções de mercadorias (cursos e instituições), compra a que lhe renderá maior lucratividade, numa relação custo-benefício em tudo estranha aos valores da formação de indivíduos com vistas à autonomia intelectual (CHAUÍ, 1989).

Ambas as reformas, portanto, embora realizadas com o título de ‘modernização’, não tendo possibilitado desenvolvimento integrado com outros setores da sociedade, a ação voluntária dos atores, tampouco a emancipação das instituições, ao invés de aproximarem do moderno, levaram ao ‘alheamento’ deste (THAYER, 1996).

Uma análise da trajetória da Universidade, ao longo dos séculos, mostra a capacidade que esta instituição cultivou de adaptar-se ao contexto em que está inserida, atendendo às necessidades deste. Sua sobrevivência manteve-se alijada ao princípio de transmitir e produzir conhecimentos e, através destes, responder a questões que afligiam a sociedade. Mas tal capacidade não se deveu ao fato dela manter-se à procura de soluções para problemas específicos, e sim ao espírito científico, ao princípio de busca do conhecimento.

Em países como o Brasil, onde a limitação de recursos para o desenvolvimento científico é maior e a crise econômica é agravada por enormes desigualdades sociais, as transformações em curso nas IES trazem preocupações adicionais aos dos países centrais. Mais que uma adaptação, exige-se uma

reflexão/‘refundação’ da Universidade em termos dos seus objetivos institucionais e sociais. Faz-se preciso analisar, profunda e globalmente, seus propósitos e ações, dar perspectiva aos seus problemas e repensar objetivos, de modo a corrigir desperdícios, falhas de gestão, eliminar interesses corporativos. Do mesmo modo que a Universidade é crítica com relação à sociedade, deve sê-lo consigo mesma.

Esta reestruturação, no entanto, não significa restringir a investigação universitária a grupos ou interesses de quem pode pagar por seus ‘serviços’. Tal implicaria limitar enormemente o rol de perguntas e pessoas a que ela tem capacidade de atingir. Caso sua estrutura e corpo acadêmico tornem-se instrumentos (do Estado ou mercado) de atendimento a solicitações contextuais, ela perderá as características de reflexão e crítica sobre os mesmos.

Diante deste quadro, uma ‘verdadeira’ modernização da Universidade não aponta para sua simples adaptação a novas demandas, amenizando tensões imediatas, mas para o desenvolvimento da sua capacidade de dar respostas a questões estruturais da sociedade, levando em conta os recursos de que dispõe e o contexto em que está inserida. Tal implicaria na construção de uma Universidade que, preservando o ideal de autonomia e pesquisa, conseguisse fazer dialogar acadêmicos de diversas áreas do conhecimento, integrando-os com a comunidade em que estão inseridos, de modo a propor atividades em direção a uma sociedade mais solidária, democrática, justa e igualitária, indo além dos pequenos espaços que lhe destina o interesse do capital global (DAGNINO, 1999).

Neste sentido, a utilização de recursos como a avaliação, interna e externa, estímulo à auto-reflexão, pode ser fundamental. Não a avaliação regida por critérios limitados à lógica empresarial e economicista, fragmentadores e redutores da realidade, visando maior produtividade e rentabilidade. Mas a voltada à construção de novos tipos de sociedade, com condições mais justas, preocupada com a construção de atitudes, conhecimentos (não ‘instrumentalidades’) e valores nos indivíduos (DIAS SOBRINHO, 2000:70-71).

Referências Bibliográficas

CHAUÍ, M. (1989) *Produtividade e Humanidades* In: **Tempo Social** Revista de Sociologia USP–São Paulo, 1(2): 45-71, 2º semestre/1989.

_____ (2000) *A Universidade em Ruínas* In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ:Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDES. pp.211-222. (1ªedição 1999)

DAGNINO, R. P. (1985) *Universidade e Política de C&T*. In: BORI, C. et alli (org.) **Universidade Brasileira: Organização e Problemas**. São Paulo: SBPC. 271pp. (Suplemento da Revista Ciência e Cultura).

_____ (1999) *O Cenário da Democratização e a Inovação: uma proposta de política para o século XXI*. In: WEIGERT, S. (ORG.) **Ciência e Tecnologia para o Século XXI** – desenvolvimento científico e tecnológico para o Mercosul. Porto Alegre: Governo do Rio Grande do Sul. Pp.57-90.

DIAS SOBRINHO, J. (2000) *Concepções de Universidade e de Avaliação Institucional* In: TRINDADE, H. (org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul:CIPEDES. pp.9-23. (1ªedição 1999)

FAORO, R. (1992) *A Questão Nacional: a Modernização*. In: **Revista de Estudos Avançados** 6(14). São Paulo.

_____ (1994) **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ed. Ática.

FÁVERO, M. L. (1977) **A Universidade brasileira em busca de sua identidade**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.

GIDDENS, A. (1991) **As Conseqüências da Modernidade**. SP: Ed. Unesp.

GOERGEN, P. (1996) *A Crítica da modernidade e a educação*. In: Revista **Proposições**. Vol.7 nº 2 [20], 5-28, julho.

_____ (2000) *A crise de identidade da Universidade moderna* In: SANTOS F.º, J. C.; MORAES, S. (orgs.) **Escola e Universidade na Pós-Modernidade**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp. pp.101-161.

IANNI, O. (1996) **Estado e Planejamento Econômico no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira (6ª edição).

LYOTARD, J.F. (1985) **A Condição Pós-Moderna** Lisboa: Ed.Gradiva.

MENEGHEL, S. M. (2001) **A Crise da Universidade Moderna no Brasil**. Campinas, SP: Unicamp (tese de doutoramento).

SAMPAIO, H. M. (2000) **O Ensino Superior no Brasil: o ensino privado**. São Paulo: Hucitec; FAPESP.

SCHWARTZMAN, S. (1979) **Formação da Comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Ed. Nacional; Rio de Janeiro: FINEP.

SGUISSARDI, V. (1997) **Avaliação Universitária em Questão: Reformas do Estado e da Educação Superior**.Campinas, São Paulo: Autores Associados.

TORRES, C.A. (1995) *Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo*. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão** – Petrópolis, RJ: Vozes. pp.109-136.

TRINDADE, H. (2000) *Universidade, ciência e Estado*. In: TRINDADE, H.(org.) **Universidade em Ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ:Vozes/Rio Grande do Sul:CIPEDES. pp.9-23. (1ªedição 1999)

* Doutora em Educação pela Unicamp e Docente da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E.mail: stmeneg@zaz.com.br

Disponível em:

http://66.102.1.104/scholar?hl=pt-BR&lr=&q=cache:QiMDKVliwgEJ:www.humanas.unisinos.br/simposio/educacao/trabalhos/MENEGHEL_Stela.doc+direito+agrario+filetype:doc > Acesso em.: 27 nov. 2007.