

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Cristiane Regina Fairbanks de Sá

A racionalidade tecnológica na universidade: uma análise crítica da legislação da pós-graduação brasileira na sociedade industrial do capitalismo tardio

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2023

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP**

Cristiane Regina Fairbanks de Sá

A racionalidade tecnológica na universidade: uma análise crítica da legislação da pós-graduação brasileira na sociedade industrial do capitalismo tardio

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca avaliadora como requisito para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior.

**São Paulo
2023**

BANCA EXAMINADORA

À minha filha Marina (e ao futuro nela representado).

Esta é a razão pela qual eu luto: porque hoje é tempo de construirmos um país, e uma nova humanidade.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001 – processo número 88887.200941/2018-00.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001 – Process number 88887.200941/2018-00.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 130128/2021-0.

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Brasil (CNPq) – Finance Code 130128/2021-0.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar meu orientador e mestre Professor Dr. Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, que empreendeu comigo esta pesquisa que agora chega a termo: uma análise crítica da legislação que regulamenta a pós-graduação brasileira. Desde o mestrado realizado neste mesmo programa, o EHPS da PUC São Paulo, em idos de 2016, a pós-graduação me instiga a pesquisá-la. Naquela ocasião o professor Carlos pôde contribuir com minha pesquisa sobre “A avaliação da pós-graduação brasileira” por meio da ministração de suas disciplinas, mas também participando das bancas de qualificação e final, dando valorosas contribuições à pesquisa. Desta vez sinto que a imersão é ainda maior, foram quatro anos de convívio constante: através das disciplinas cursadas pude aprofundar o estudo da teoria crítica da sociedade e finalmente, depois de sistemáticas leituras e ricas discussões por ele promovidas em sala de aula, pude me apropriar de conceitos teóricos essenciais para a realização do que aqui se afigura. As discussões sobre os direcionamentos desta tese no processo de orientação, a ponderação sobre as melhores escolhas (as possíveis) e, principalmente, o convite permanente a uma reflexão crítica, foram elementos essenciais para que eu elaborasse esta pesquisa. Obrigada Professor Carlos. Sua lucidez, a clareza na exposição de ideias, o esmero com o preparo de suas aulas, sua generosidade e o compromisso com o pensamento crítico fazem com que cada dia valha a pena na pós-graduação. Valeu professor Carlos!

Agradeço da mesma forma à Professora Dra. Maria Angélica Pedra Minhoto pela generosidade com que conduziu nossas reuniões, no ano de 2021, enquanto trabalhávamos juntas na confecção do capítulo intitulado “Da formação do indivíduo autônomo à produção de capital humano: a universidade em questão”, a compor livro ainda no prelo que será publicado como resultado das pesquisas empreendidas pelos Grupos de Pesquisa “Teoria Crítica, Formação e Cultura” da PUC São Paulo (do qual faço parte) e Avaliação de Políticas Educacionais (do qual ela faz parte), exercício de escrita conjunta que realizamos no ano de 2021 e que me proporcionou grande aprendizado. Além de me levar a conhecer vasta bibliografia sobre o tema, permitiu que desenvolvêssemos riquíssimos debates acerca dos modelos de universidade existentes no mundo, colaborando grandemente para a constituição do capítulo primeiro desta tese. Professora Maria Angélica já havia contribuído muito com minha pesquisa de mestrado, da qual compôs as bancas de qualificação e defesa, colaborou com bons apontamentos na qualificação da presente pesquisa e agradeço agora o aceite para a banca de defesa desta tese, já certa de quem ganha sou eu com a sua participação.

Agradeço também à Professora Doutora Leda Maria de Oliveira Rodrigues, com quem pude cursar algumas disciplinas, tanto durante o mestrado quanto no doutorado, porque traz uma visão ampla e clara sobre o ensino superior e pós-graduado, fazendo-nos questionar de uma forma profunda a que serve a universidade. Com esse ímpeto questionador, a professora Leda permitiu que se instaurassem diversas dúvidas e abalou as poucas certezas que eu pensava ter a respeito da universidade e de sua função, exercício muito construtivo no processo de escrita desta tese. Por sua generosidade e partilha agradeço, e, também, pelo aceite em estar nesta banca avaliadora.

A todos os colegas e professores do Grupo de pesquisa da teoria crítica da sociedade agradeço a oportunidade de escuta, debate e troca. Mas especialmente à Professora Doutora Elisangela Lizardo de Oliveira, que também aceitou o convite para participar desta banca, e colega com que pude ter boas trocas não só sobre a teoria crítica no grupo de pesquisa do qual partilhamos, mas também aprendizado, através de seu exemplo no movimento estudantil, e na militância pela educação no país. “É junto dos bom, que a gente fica mió”, ela sempre diz.

Agradeço ainda ao Professor Dr. Álvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga, jurista e docente, com quem convivo há mais de uma década, e com quem tenho a oportunidade de debater sobre a importância da educação para a constituição de uma nação justa e solidária. O convite para a participação da banca de qualificação, e desta avaliação final, veio quando lhe fiz uma provocação, contando a percepção sobre a ausência de discussões substanciais no direito acerca da educação superior e especialmente da educação pós-graduada. Essa ausência se traduz por um nanismo no campo do Direito Educacional, ainda muito pouco institucionalizado, sistematizado, desconhecido por juristas e professores. Se a educação se apresenta como um direito fundamental, a educação superior como uma das maiores possibilidades de desenvolvimento econômico e social de uma nação, e a pós-graduação – que em nosso sistema se desdobra em ensino, pesquisa e extensão – como possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico, então, por que o Direito ainda não elegeu este campo como um campo privilegiado de atenções e estudos? Com alguma sorte e com auxílio do professor Álvaro considero a possibilidade de fazermos avanços e quem sabe até dar alguma contribuição nesse sentido. Agradeço pelos ensinamentos em Teoria Geral do Direito e Filosofia do Direito de outrora. Agradeço também pelo desprendimento de vir nadar em águas diferentes das habituais, aqui na educação.

Aos amigos Fernando e Luiz Alberto pela leitura crítica da primeira minuta desta pesquisa e pela troca de ideias. À Tatiana Fulas pelos ensinamentos sobre organização e sistematização. À Corina pelo destemor da juventude que me faz lembrar que eternamente serei jovem. À Estela por estar sempre comigo. A todos, todas e todes professores e colegas do EHPS que contribuíram para meu crescimento intelectual.

Aos colegas que comigo constituem a APG PUC São Paulo pela convivência que me molda como um ser humano melhor. Especialmente aos colegas Márcio Meinberg, do Direito, e Kellwin Leray, do Currículo, pela parceria firme na luta política. Ao amigo Vinicius Soares por me por lá em cima! Aos amigos da graduação Reiji Miura, Andrea Lua Cunha di Sarno, Marcela Diório, Marta Macchionne, Camila Lastra, Steban Saavedra, agradeço por permanecerem por perto, mesmo que o passo seja diferente.

Aos meus mestres: José Eduardo Marques Baioni (que me pôs no caminho das pedras da PUC e da pós-graduação), Celso Campilongo, Maria Garcia, Carlos Antônio Giovinazzo Júnior, Leda Maria Rodrigues, José Geraldo Silveira Bueno, Ana Paula Ferreira da Silva, Alvaro Gonzaga, Nelson Joaquim (*in memoriam*), agradeço pelos ensinamentos.

À professora Marcela Cursi, pela revisão do *abstract* e todo aprendizado sobre a língua inglesa nesses últimos anos.

À Betinha. Por tudo, agradeço. Sempre.

Agradeço à Marta Gucciardi, Titi, pela revisão deste texto e pelo amor confidente de tia e sobrinha. Ao tio Kim e à tia Ângela que representam parte da minha ancestralidade e que me abraçam com os braços da minha mãe. Aos jovens Catarina, Pedro, Henrique e Sara que, sendo curiosos e estudiosos apontam o caminho onde nossa família vai dar. À Babi e à Helô, pelo afeto. À nossa família ampliada, André, Natalia, Renata, Gabi, Vitor, Bela e Nona, Xuxa, Erica, Leandro, Mariana e Manuella, pela risada garantida.

À Ciça, ao Dr. Dan e ao Douglas, que asseguraram (dentro do possível) minha saúde mental e física para correr esta maratona que é o doutorado. Ao Thom pelas férias!

À Marina e a Bruna pelo amor que me dão.

Ninguém faz nada sozinho!

RESUMO

A presente tese propõe identificar de que forma a universidade brasileira se submete à racionalidade tecnológica na sociedade industrial do capitalismo tardio, especialmente na formação pós-graduada, por meio de uma análise crítica das tendências presentes na legislação que a regulamenta, mas também dos mecanismos de resistência existentes nesta própria legislação, procurando, assim, explicitar qual é a função social da universidade na atualidade. O aprofundamento das razões próprias no contexto sócio-histórico da constituição da universidade no mundo, da sua constituição no Brasil é oportuno porque permite compreender a origem dos diferentes modelos existentes, bem como a sua influência sobre o modelo brasileiro, elucidando sua constituição atual. Para a realização da pesquisa constituiu-se um banco de dados com a legislação federal vigente e documentos que regulamentam a pós-graduação brasileira, e, por meio da determinação de cinco categorias de análise, se procedeu à observação da relação deste conteúdo com a realidade da pós-graduação, com base no referencial teórico, pretendendo a identificação das tendências presentes na legislação que regulamenta a universidade e a pós-graduação, bem como a identificação da existência de resistência a essa tendência. As categorias analisadas são: (1) A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; (2) Avaliação da pós-graduação brasileira; (3) Financiamento da pós-graduação brasileira; (4) Formação e conhecimento do pesquisador brasileiro; (5) Pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social. Este estudo foi realizado sob a perspectiva da teoria crítica da sociedade, sendo consideradas as contribuições teóricas de Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, mas também de autores brasileiros no que concerne à universidade brasileira, tais como Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes e Luiz Antonio Cunha. A utilização deste referencial objetivou compreender qual é a função social da universidade brasileira na atualidade e identificar as contradições nela presentes. A análise é desenvolvida amparada nos conceitos de *Bildung* (universidade humboldtiana) e da racionalidade tecnológica (Marcuse), de formação (Adorno), e nas noções de fechamento do universo da locução (Marcuse). Contrapondo-se à formação da personalidade integral do indivíduo, a formação superior e pós-graduada contemporânea tem por característica – em sua grande maioria – ser uma formação rápida, acrítica e voltada à diplomação dos indivíduos para o abastecimento do mercado de trabalho permitindo a reprodução do capitalismo tardio na sociedade industrial completamente dominada pela ideologia da racionalidade tecnológica.

Palavras-chave: Universidade. Educação Pós-graduada. Pós-Graduação. Racionalidade tecnológica. Capitalismo Tardio.

ABSTRACT

The objective of this thesis is to identify how the Brazilian University is subject to the technological rationality in the industrial society of late capitalism, especially in postgraduate studies, through a critical analysis of the trends presented in the legislation that regulates it, but also the mechanisms of resistance existing in the legislation itself, thus seeking to explain which is the postgraduation social function at the current time. The deepening of the reasons of the reasons in the socio-historical context about the constitution of the University in the world, and about its constitution in Brazil is opportune because it allows understanding the origin of the different existing models, as well as their influence on the Brazilian model, elucidating its current constitution. In order to carry out this research, a database was constituted with the current Federal Legislation and documents that regulate the Brazilian Post-Graduation, and, through the determination of five categories of analysis, the observation of the relation of this content with the reality of the Post-Graduation based on the theoretical reference, intending to identify the trends presented in the legislation that regulates the university and post-graduation, as well as identifying the existence of resistance to this tendency. The categories to be analyzed are: (1) Didactic-scientific, administrative, and financial and asset management autonomy, (2) Evaluation of Brazilian postgraduate courses, (3) Financing of Brazilian postgraduate courses, (4) Background and knowledge of Brazilian researchers and (5) Research, Innovation and Technology and Impact & Social Insertion. This study is carried out from the perspective of the Critical Theory of Society, considering the theoretical contributions of Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer and Walter Benjamin, and Brazilian authors who study the Brazilian university, such as Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Luiz Antonio Cunha. The use of this referential aims to understand the complexity of the social function of the Brazilian university today and to identify the contradictions presented in it. The analysis is carried out based on the concepts of *Bildung* (Humboldtian university), technological rationality (Marcuse), academic background (Adorno), and on the notions of closure of the universe of locution (Marcuse). As opposed to the background of the individual's entire personality, contemporary undergraduate and postgraduate educational background has the characteristic – in the vast majority – of being a quick, uncritical background, focused on the qualification of the individuals to supply the labor market, allowing the reproduction of late capitalism in industrial society completely dominated by the ideology of technological rationality.

Keywords: University. Postgraduate Education. Postgraduate studies. Technological rationality. Late Capitalism.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Perdas acumuladas no orçamento do conhecimento	120
Gráfico 2: Distribuição de discentes por status jurídico	140
Gráfico 3: Distribuição de bolsas por status jurídico	141
Gráfico 4: Orçamento CNPq 2000-2020	143
Gráfico 5: Matrículas no Ensino Superior em 2020	145
Gráfico 6: Número de títulos de Mestrado concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017	151
Gráfico 7: Número de títulos de Doutorado concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Normas legais analisadas	96
Tabela 2: Distribuição de bolsas Capes por grande área- Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado (2021)	142

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 1: Foto Universidade Humboldt em Berlim (1810)	34
Figura 2: Representação esquemática da estrutura “típica” do ensino na Alemanha	39
Figura 3: Foto Universidade Humboldt em Berlim (atual)	40
Figura 4: Universidade de Paris/Sorbonne	42
Figura 5: Manifestação de estudantes em junho de 1968 em Toulouse (França)	45
Figura 6: Herbert Marcuse em palestra em Berlim (1967)	46
Figura 7: Universidade de Cambridge	49
Figura 8: Sterling Memorial Library - Universidade de Yale	52
Figura 9: A pirâmide da educação superior norte-americana	54
Figura 10: Universidade Federal do Rio de Janeiro	61
Figura 11: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	63
Figura 12: Universidade de São Paulo – Largo São Francisco	63
Figura 13: Universidade do Distrito Federal (UDF)	64
Figura 14: Jornal – Posse de Diretores e Conselheiros da SBPC (1948)	67
Figura 15: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	70
Figura 16: 29 ^a Reunião da SBPC 1977 no TUCA – PUC São Paulo	78

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 – Bibliografia básica sobre a universidade	192
ANEXO 2 – Cronologia da criação das Universidades brasileiras e fatos relevantes	193
ANEXO 3 – Tendências quanto à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial	196
ANEXO 4 – Tendências quanto à avaliação da pós-graduação brasileira	202
ANEXO 5 – Tendências quanto ao financiamento da pós-graduação brasileira	205
ANEXO 6 – Tendências quanto à formação e conhecimento do pesquisador brasileiro	206
ANEXO 7 – Tendências quanto à pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social	208
ANEXO 8 – Resistências	209

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE	24
2.1 A Universidade no Mundo	28
2.1.1 Os modelos de universidade no século XVIII-XIX	31
2.1.1.1 A Universidade Humboldtiana: <i>Bildung</i>	33
2.1.1.2 A Universidade Napoleônica – Modelo Francês	41
2.1.1.3 A Universidade Anglo saxônica: <i>gentleman</i>	48
2.1.1.4 A Universidade Anglo-americana (EUA)	50
2.1.1.5 O Processo de Bolonha	55
2.2 A Universidade no Brasil	57
2.2.1 Reinado e os primeiros cursos de nível superior (1807-1888)	59
2.2.2 A constituição das faculdades isoladas e da primeira universidade pública na República Velha (1889-1930)	60
2.2.3 A criação da Universidade de São Paulo e outras universidades na Era Vargas (1930-1945)	62
2.2.4 A criação de outras universidades e o desenvolvimento da comunidade científica na República Populista (1945- 1964)	65
2.2.5 A Reforma Universitária no Brasil e a influência do modelo norte-americano (1961)	71
2.2.6 A organização da pós-graduação no período de Ditadura Civil-Militar (1964-1988)	72
2.2.7 A Universidade a partir da redemocratização e o seu caráter privatista (1988-2005)	79
2.2.8 A universidade de hoje (2005-2023)	85

3 MÉTODO E REFERENCIAL TEÓRICO	89
3.1 Constituição do banco de dados normativo	91
3.2 Método de análise	94
3.3 Fontes	96
3.4 Procedimentos	97
3.5 Referencial Teórico	99
4 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE CRÍTICA DAS TENDÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO FEDERAL	110
4.1 Tendências quanto à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial	110
4.2 Tendências quanto à avaliação da pós-graduação brasileira	126
4.3 Tendências quanto ao financiamento da pós-graduação brasileira	137
4.4 Tendências quanto à formação e conhecimento do pesquisador brasileiro	146
4.5 Tendências quanto à pesquisa, inovação e tecnologia e impacto & inserção social	155
5 FORMAÇÃO CRÍTICA E RESISTÊNCIA ÀS TENDÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE REGULAMENTA A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA	160
6 CONCLUSÕES	168
REFERÊNCIAS	174

1 INTRODUÇÃO

Universidades são instituições necessárias. (RIBEIRO, 1969).

Universidades são instituições progressistas, mesmo quando não se definem ou não se pretendem como tal, porque contribuem para o desenvolvimento de novas ideias, novas práticas e tradições sociais, contribuem para a mobilidade social, para o enriquecimento cultural e para a novidade, social, intelectual, política e tecnológica de um país.

Universidades são instituições necessárias, afirmava Darcy Ribeiro (1969), necessárias para a afirmação da soberania de um país, para o seu desenvolvimento econômico, social e tecnológico, para o bem-estar de seu povo e para a construção de sociedades que respeitem a cidadania. Universidades são necessárias para humanizar os homens.

De outro modo, as leis e um ordenamento jurídico de um determinado Estado representam os valores existentes naquela sociedade, expressam aquilo que os corpos social e político consideram como mais importante e relevante de ser protegido, e, portanto, legislado: representam (ou deveriam representar), os interesses legítimos da sociedade, num determinado tempo social.

É por esta razão que há mudanças paulatinas na legislação, as leis moldam-se ao interesse predominante e regulam não apenas novos fatos jurídicos (como por exemplo a regulação da proteção de dados feita pela lei n. 13.709/2018, a Lei Geral de Proteção de Dados frente à expansão do acesso à internet), mas também regula fatos jurídicos já existentes – como a educação – de modos diferentes no passar do tempo.

É com base nesse entendimento que a presente pesquisa se desenvolve: a fim de apreender qual é a função social da universidade brasileira atual, por meio da análise da legislação que a regulamenta.

Como pergunta de pesquisa estabelecemos o seguinte questionamento: de que forma o sistema de normas que regulamenta o funcionamento da pós-graduação brasileira, nas universidades contemporâneas, está submetido à racionalidade tecnológica, como ela se realiza e quais suas consequências e implicações? Há mecanismos de resistência de submissão à racionalidade tecnológica, quais?

Qual é a função social da universidade brasileira na atualidade?

O objetivo geral da presente pesquisa é analisar a legislação federal sobre a pós-graduação brasileira que regulamenta o funcionamento da pós-graduação na universidade brasileira, identificando o seu conteúdo, mas também aquilo que o legislador, informado pelo interesse público (num determinado tempo histórico, e sob um determinado governo) elegeu como prioritário, formulando como regra ordenadora, observando qual a relação deste conteúdo com a realidade, aprofundando, desta forma as razões próprias que estão presentes na legislação que regulamenta a universidade e a pós-graduação no Brasil.

Mas qual a relevância desta pesquisa?

Porque analisar a legislação da pós-graduação brasileira?

Porque ela pode expressar tendências. E essas tendências podem indicar respostas sobre a sua função social.

Para que avaliar a legislação da pós-graduação?

Para identificar as tendências existentes e, também, identificar se nessa mesma legislação há resistência a essas tendências.

Assim, desta análise, objetiva-se identificar as tendências presentes na legislação que regulamenta a pós-graduação brasileira, bem como se há, e quais são as resistências a essa tendência. Observar em que medida ela é expressão da racionalidade tecnológica: de que forma tem ocorrido a adaptação das universidades, dos professores, dos pesquisadores, da educação pós-graduada em si aos padrões estabelecidos na sociedade do capitalismo tardio.

O sistema de normas contemporâneo que regulamenta o funcionamento da pós-graduação brasileira parece estar submetido à racionalidade tecnológica, à serviço do capitalismo tardio e não do desenvolvimento humano, hipótese que pretendemos investigar: a sua adaptação aos valores do capitalismo, de uma formação acrítica, bastante tecnicista, que tem como principal objetivo o controle social, fazendo com que, o sujeito, depois de formado, passe a integrar o sistema capitalista e reproduzir (por meio do trabalho e do consumo) o sistema existente, na contrapartida de uma formação humana, com o fim do desenvolvimento pleno do indivíduo nos dão robustos indícios desta submissão.

Para dar cabo desta investigação foram identificadas e mapeadas as estratégias de assimilação da racionalidade tecnológica à pós-graduação por meio da legislação, e, também, pelas ações políticas a ela correlatas, buscando elucidar as circunstâncias sob as quais se desenvolveu a pós-graduação no Brasil, e conhecer como ela é hoje regulamentada –

considerando que se constituem sob determinada materialidade histórica (e não outras) – parece um bom método.

Com relação ao método, podemos expor preliminarmente que a realização da presente pesquisa ocorreu por meio da (1) constituição de um banco de dados com a Legislação federal vigente que regulamenta a pós-graduação brasileira; (2) seleção dos descritores a serem pesquisados nesta legislação; (3) identificação dos descritores nos textos legais e seleção destes trechos para análise; (4) compilação dos trechos selecionados por categorias de análise; (5) cotejamento entre os diferentes trechos de textos legais, de diferentes normas e análise de seu conteúdo; (6) observação da relação deste conteúdo com a realidade da pós-graduação com base no referencial teórico existente sobre o assunto e, aprofundamento das razões próprias que estão presentes na legislação que regulamenta a universidade e a pós-graduação no Brasil que deve resultar na (7) identificação das tendências presentes nessa mesma legislação, para ao final (8) identificar resistências a essa tendência.

Por meio desta pesquisa pôde-se compreender que a pós-graduação exerce uma dupla função: a primeira delas é a produção de conhecimento científico, e a segunda é a qualificação profissional. A qualificação profissional, por sua vez, cumpre dois objetivos: a formação de quadros para a manutenção da própria universidade, e a formação de sujeitos para atuarem no mercado de trabalho. Muito pouco espaço para além destas funções e objetivos já pré-determinados sobra para a constituição de sujeitos livres e criativos.

A hipótese, de que a universidade e os estudos pós-graduados estejam submetidos à racionalidade tecnológica na sociedade do capitalismo tardio, parece, assim, se confirmar.

Karl Marx (2001, p. 25-26) afirmava que “os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles que escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram”.

A pós-graduação, que é a educação de jovens e adultos, tal qual a educação em geral, não “surge” como um fenômeno isolado; a tradição daquilo que já existia, ainda que de forma rudimentar mistura-se aos novos influxos das demandas sociais que se apresentam, e num misto entre um passado constituído e um futuro ainda intangível, a educação se faz, mais ou menos como a expressão da realidade de uma determinada sociedade, ou, no caso, da ideologia vigente numa determinada sociedade.

Ainda Marx (2022, p. 25-26), nesse sentido afirmava no *18 de Brumário De Luís Bonaparte* que “a tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos”, e que “justamente quando parecem estar empenhados em transformar a si mesmos e as coisas, em criar algo nunca antes visto, exatamente nessas épocas de crise revolucionária”, equivocadamente, “eles conjuram temerosamente a ajuda dos espíritos do passado, tomam emprestados os seus nomes, as suas palavras de ordem, o seu figurino, a fim de representar, com essa venerável roupagem tradicional e essa linguagem tomada de empréstimo, as novas cenas da história mundial”¹.

Se num dado momento histórico se considerou que o indivíduo, como ser racional, seria capaz de encontrar as formas de vida (social e pessoal) através do seu próprio raciocínio, por meio de uma liberdade concedida pela sociedade (que eliminasse todas as restrições à sua linha de ação racional), podendo então efetuar a ação que as transformasse em realidade (MARCUSE, 1999, p. 75), o que se observa na sociedade moderna é a transformação da racionalidade individualista em racionalidade tecnológica, a dissolução dos padrões de individualidade, e a transformação do sujeito econômico livre em objeto de organização e coordenação em larga escala de um aparato racional (MARCUSE, 1999, p. 80).

Essa é uma tendência que se inicia na revolução industrial, e que se aprofunda no desenvolvimento do sistema capitalista no decorrer do tempo, e que culmina, em nossos dias, no neoliberalismo exacerbado, tendência que incide inclusive – e principalmente, como se verá nesta pesquisa – sobre a educação. A educação na sociedade do capitalismo tardio – desde os seus rudimentos na educação infantil, até a educação superior e pós-graduada – parece estar voltada para a formação e sujeição do sujeito para o trabalho e para a sua integração como perfeita engrenagem no sistema capitalista, servindo à reprodução deste mesmo sistema, e coibindo, da forma como encontrar ser possível, uma formação crítica, que ponha em risco essa reprodução.

Contudo, apesar dessa tendência – de submissão da pós-graduação à rationalidade tecnológica – verifica-se ainda na universidade brasileira mecanismos de resistência à tal submissão, o que também será nosso objeto de estudo e importante contraponto, pois, uma vez explicitadas (e aceitas) as contradições dentro de um mesmo sistema – o ordenamento jurídico

¹ “Quando Marx empreendeu a análise do modo de produção capitalista, esse modo de produção ainda estava em seus primórdios. Marx orientou suas investigações de forma a dar-lhes valor de prognósticos. Remontou às relações fundamentais da produção capitalista e, ao descrevê-las, previu o futuro do capitalismo. Concluiu que se podia esperar desse sistema não somente uma exploração crescente do proletariado, mas também, em última análise, a criação de condições para a sua própria supressão”. (BENJAMIN, 2019, s/p).

pátrio – temos assegurada a dialética, necessária para o pensamento crítico, que pode nos fazer avançar como sociedade.

Os leitores encontrarão resumidamente a partir de agora a composição do texto.

O primeiro capítulo, introdutório, serve para apresentar o tema e delimitar o objeto de pesquisa, explicitando ainda brevemente o método pelo qual a análise é realizada.

O segundo Capítulo “**A história da universidade**”, subdividido em duas partes, apresentará de forma breve, na primeira parte, intitulada “**A universidade no mundo**” os diversos modelos existentes desde os primórdios de sua constituição enquanto lócus de formação, focando especial atenção ao modelo alemão, da Universidade Humboldtiana, e no seu ideal de formação o *Bildung*, que trata da formação integral da personalidade do indivíduo. Essa seção cuidará ainda de explicitar os modelos francês ou napoleônico), anglo-saxônico e anglo-americano (este último desenvolvido nos EUA), ponderando as suas diferenças, e analisando a evolução da universidade até o Convênio de Bolonha.

Ainda no segundo Capítulo, na segunda seção, trataremos da recente história da “**Universidade no Brasil**” desde a criação das primeiras faculdades quando da instalação na família real em solo brasileiro, passando pela tardia constituição das primeiras universidades brasileiras na Primeira República, pelos idos de 1920, até a sua instituição atualmente: nessa análise cotejaremos o modelo brasileiro com os modelos europeus, anteriormente estudados. Destaque no estudo desse movimento histórico, para a recente criação da pós-graduação, que conta com pouco mais de meio século (1965-2023).

Já tendo passado por esse importante escorço histórico, que nos auxilia na compreensão sobre a universidade no mundo e no Brasil, de um objeto que é dinâmico, e que como tal exige a observação do seu movimento e não apenas de conceitos estáticos, o terceiro Capítulo cuidará de explicitar o “**Método e Referencial Teórico**”.

O quarto Capítulo se dedica finalmente à sistematização e análise da legislação. Intitulado “**A pós-graduação brasileira: análise das tendências presentes na legislação federal**” esse capítulo apresentará de forma sistematizada a legislação brasileira que regulamenta a pós-graduação e a universidade, para em seguida realizar uma minuciosa análise e discussão sobre seu conteúdo e significado à luz da teoria crítica da sociedade.

O quinto e último Capítulo, após a análise e discussão da legislação brasileira, dedica-se a identificar e compreender as possibilidades de “**Formação crítica e resistência às tendências presentes na legislação brasileira que regulamenta a pós-graduação**

brasileira”, observando na própria regulamentação legal possibilidades de resistência à submissão à racionalidade tecnológica na sociedade industrial do capitalismo tardio.

Esta pesquisa, que pretende desenvolver uma interface entre o Direito e a Educação, surge da percepção da ausência de discussões substanciais no Direito sobre a educação superior e especialmente da educação pós-graduada, o que se traduz por um nanismo no campo do Direito Educacional, ainda muito pouco sistematizado e conhecido por juristas, professores e alunos do campo. Se a educação se apresenta como um direito fundamental, a educação superior como uma das maiores possibilidades de desenvolvimento econômico e social de uma nação, e a pós-graduação – que em nosso sistema se desdobra em ensino, pesquisa e extensão, como possibilidade de desenvolvimento científico e tecnológico da nação, então por que o Direito ainda não elegeu este campo como privilegiado de atenções e estudos?

É buscando levar a cabo esta provocação que a presente tese se desenvolverá.

A constituição das universidades brasileiras tardou enormemente no tempo se comparada com a constituição em outras nações latino-americanas e do mundo.

Da mesma forma se verá que houve a constituição de uma universidade se deu de forma euro centrada, branca, masculina, patriarcal, até mesmo cartesiana, que desconsidera por completo a diversidade e riqueza do conhecimento e sabedoria do povo brasileiro, e de suas raízes multiculturais e multiraciais, e por esta razão, mutila inúmeras vezes este conhecimento. Uma universidade colonialista, que, como tal, é o fragmento de diversas influências.

O conhecimento é mutilado primeiramente quando o acesso à universidade de uma grande maioria da população é barrado aos pretos, pardos, indígenas, pobres e marginalizados, aos corpos dissidentes, às pessoas transsexuais, e ainda, quando tenha havido o acesso, impede a sua permanência neste espaço, sendo aí desprestigiadas também as mulheres, mães, pessoas de idade mais avançada que, embora accessem, têm grande dificuldade em ali permanecer.

De uma segunda maneira o conhecimento e sabedoria brasileiros são mutilados quando – não são adotadas bibliografias negras, indígenas, transsexuais e são adotadas em número muito inferior bibliografias femininas e feministas – e, nesse esteio, se faz necessário explicar que a segunda mutilação relaciona-se diretamente à existência da primeira: somente teremos alguma possibilidade de decolonização do saber na universidade brasileira (e, portanto, de um projeto genuíno de universidade brasileira!) quando a diversidade de saberes que inclui o saber popular, das culturas indigenista e afrodescendente, quando a produção acadêmica das

mulheres, forem consideradas com tal seriedade quanto o conhecimento eurocêntrico, branco e patriarcal o foi até hoje.

A terceira mutilação, que também se relaciona com as anteriores e a elas diz muito respeito, fala da imposição de uma cultura, de uma economia e de um modo social genuinamente nada brasileiros: da forma como se importam as “soluções” prontas, havidas e fabricadas nas universidades europeias e americanas, que são “enfiadas goela abaixo” da sociedade brasileira, desconsiderando completamente características próprias e intrínsecas a um povo e a um território, que de tão extenso, justificaria somente por sua extensão que um trabalho minucioso na busca de ampliação e aprofundamento da universidade brasileira se justifique. Assim, considera-se com muita cautela neste capítulo as influências que os modelos alemão, francês, anglo-saxão e americano exercem sobre a universidade brasileira, convidando-os a refletir sobre a utilidade de construção de uma educação superior e pós-graduada genuinamente brasileiras sem desconsiderar toda a tradição universitária, mas indo muito mais além dela, mais do que o que fizemos até hoje.

O momento – de reconstrução da educação, da pesquisa e da ciência brasileiras, após o completo desmonte por parte do governo Bolsonaro, que se operou por meio da inanição das agências de fomento, da tentativa de destruição de programas de financiamento da ciência e pesquisa, da perseguição à reitores e à movimentos estudantis – se apresenta bastante propício para esta reflexão, já que – devido a esta barbárie – teremos, de uma forma ou de outra, que pôr alguma coisa de pé novamente.

Então, por que não aproveitar a oportunidade e pensar uma universidade alinhada com os valores que agora julgamos representativos da diversidade do povo brasileiro?

Porque não sistematizar o Direito Educacional como área autônoma e independente dentro do Direito, dando-lhe o destaque necessário para que sob os auspícios de seu desenvolvimento possamos evoluir não apenas tecnicamente no estudo e conhecimento da legislação pertinente à educação, mas, também – e principalmente – quanto à sua aplicação prática, assegurando a todos, todas e todos brasileiros acesso da educação fundamental à educação pós-graduada?

2 A HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE

O passado adquire o caráter de uma atualidade superior graças à imagem como a qual e através da qual é compreendido. Esta perscrutação dialética e a presentificação das circunstâncias do passado são a prova da verdade da ação presente. [...] Abordar desta maneira o ocorrido significa estudá-lo não como se fez até agora, de maneira histórica, mas de maneira política, com categorias políticas (BENJAMIN, 2018, p. 665).

A universidade como instituição social integra a sociedade, nela se espelha e a ela reflete, motivo pelo qual a sua análise não pode ser apartada da análise do conjunto da sociedade, da problemática geral e do processo social amplo (FÁVERO, 2004, p. 200), e por esta razão se justifica a escolha por iniciar esta pesquisa por uma apresentação histórica e de certo modo ordenada de forma cronológica da sua constituição no mundo e no Brasil.

Na Paidéia, em que estuda a formação do homem grego, Werner Jaeger considera que toda a educação é o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe, de uma profissão, de um grupo étnico ou de um Estado: “a educação não é propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 2013, p. 2)². É assim, a educação, por essência algo social, comunitário.

Concorda-se com Jaeger no sentido de considerar a educação como manifestação da vontade social consciente em transmitir e conservar os seus valores às novas gerações, buscando de uma certa maneira a sua própria evolução, mas, mantendo o *status quo* que permita o reconhecimento e a sobrevivência daqueles valores considerados importantes. Jaeger reconhece que “em nenhuma parte o influxo da comunidade em seus membros tem maior força que no esforço constante de educar” (JAEGER, 2013, p.2).

Em diferentes tempos históricos, nas palavras de diferentes autores, parece subjacente então a ideia de que a educação seja algo comunitário, impossível de ser dissociado da sociedade – não sendo assim, novidade.

Da mesma maneira, reflexões como as que se realiza nesta pesquisa – sobre a função social da universidade – também não são novidade, pois, junto com a própria universidade surgem as discussões a seu respeito, acerca do endereçamento que a formação universitária tem,

² Todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado à prática da educação. Ela é o princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual. [...] Só o homem, porém, consegue conservar e propagar a sua forma de existência social e espiritual por meio das forças pelas quais a criou, quer dizer, por meio da vontade consciente e da razão. [...] A natureza do Homem, na sua dupla estrutura corpórea e espiritual, cria condições especiais para a manutenção e transmissão da sua forma particular e exige organizações físicas e espirituais, ao conjunto das quais damos o nome de educação (grifo nosso, JAEGER, 2013, p.1).

sobre a maneira como essa formação se dá, e ainda sobre as finalidades da educação superior e pós-graduada.

Todas as grandes estruturas universitárias do mundo moderno podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, somente inteligíveis como resultantes de seqüências históricas singulares. Elas são, na verdade, subprodutos reflexos de um desenvolvimento social global que não se fêz a partir da universidade para o qual ela contribuiu secundariamente. Pelo contrário, êste desenvolvimento, uma vez alcançado, atuou sobre as universidades, provendo-as de recursos e exigindo-lhes novos serviços (RIBEIRO, 1969, p. 31).

Essa, na verdade, é uma antiga e inquietante pergunta, atraente ao ponto de nos fazer querer refletir sobre ela ainda nos dias de hoje, reflexão que se inicia com a retomada do que se acumula até aqui de conhecimento sobre a universidade, colacionada na obra de diversos autores que nos deram suporte nesta tarefa³.

Como referência mais antiga, há Humboldt, em seu ensaio “*Limits of State Action*” (1792), em que ele afirmava que qualquer tipo de ingerência estatal deveria ser coibida, pois não seria positiva para a formação do indivíduo.

Immanuel Kant (2008) nos oferece sua análise acerca da universidade no texto “O Conflito das Faculdades”, de 1798, em que trata daquilo que considerava ser sua missão e seu escopo à época, apontando a responsabilidade que a deve “habitar” e “assistir” enquanto lugar do empenhamento cognitivo e da razão, enquanto lugar do cultivo das múltiplas disciplinas.

O “Relatório de Yale”, produzido pelos docentes da referida universidade, pode ser considerado um dos documentos mais influentes da educação superior norte-americana [*The Yale Report of 1828*]: ele apontava problemas em um projeto educacional voltado exclusivamente para a formação profissional, tendência que se expressava à época da forte industrialização americana.

Já no início do século passado, pudemos contar com as análises realizadas por Max Weber em textos como “A ciência como vocação” (1917a) e “Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica” (1917b).

Por seu turno, em 1930, na Espanha, o filósofo Jose Ortega y Gasset procurou responder a duas questões essenciais: qual é o conhecimento que mais vale a pena a todos os

³ A título de organização e síntese, no Anexo 1 – Quadro 1 organizamos uma bibliografia básica sobre universidade, com nome dos autores e obras utilizadas nesta tese, e que, ao longo do tempo trataram da questão, mencionando seu país de publicação/origem, sem, no entanto, pretender esgotar a bibliografia existente. A referência completa de cada obra poderá ser encontrada ao final desta tese.

estudantes e qual é a função da universidade em uma democracia moderna? Em uma análise realizada em sua obra intitulada *Mission of University*, consciente de que as missões da universidade são muitas e muitas vezes concorrentes, ele procurou estabelecer um programa para reformar a moderna universidade espanhola em torno de uma concepção de cultura geral⁴ para além das fronteiras nacionais ou limites temporais, que poderia se encaixar em qualquer sistema nacional de ensino superior.

Wladimir Kourganoff ainda relembra outro autor, dos pioneiros da discussão sobre a universidade, Jacques Barzun, um historiador franco-americano, que promoveu debate semelhante ao de Ortega y Gasset, com a escrita de duas de suas obras “*Teacher in America*” (1945) e “*The House of Intellect*” (1959) que influenciaram o debate sobre cultura e educação para além da história acadêmica, já que foram obras acolhidas também pelo público em geral.

Da mesma época é a obra de Karl Jaspers (1945/2013) intitulada “*La idea de la universidad*” que dentre outras coisas investiga as tarefas da universidade, apresentando-nos a ciência como a sua tarefa básica, mas também o ensino da ciência como contribuição para a formação da vida espiritual, do conhecimento da verdade.

Robert Paul Wolff escreve, em 1969, “O ideal da Universidade”, estudo considerado essencial para a compreensão da chamada “crise da universidade” dos nossos dias atuais, em que ele propõe uma reflexão rigorosa sobre as diversas formas que assumem as organizações universitárias nos EUA, que serviram de modelo para o sistema brasileiro constituído na década de 1960 sob a égide da ditadura militar e cujos traços persistem até hoje.

No mesmo ano é publicado no Brasil livro de reflexão de Darcy Ribeiro (1969), intitulado “A Universidade necessária” e dedicado “aos educadores que dignificam o magistério brasileiro”. Darcy Ribeiro é importante referência brasileira para se pensar esta instituição, não apenas pela sua produção bibliográfica, senão, também e principalmente pela sua experiência atuante na educação brasileira, em especial na reforma universitária que tentou levar a cabo na década de 1960, tendo a Universidade de Brasília (UNB) como lócus.

⁴ Baseando suas respostas em sua profunda cultura pessoal e um amplo conhecimento dos vários sistemas universitários europeus, Ortega Y Gasset definiu quatro missões principais: o ensino das profissões eruditas, o fomento da pesquisa científica, a formação para a liderança política e, finalmente, a criação de pessoas com a capacidade de fazer interpretações intelectuais do mundo. A compreensão de Ortega Y Gasset da "cultura geral" é apresentada em grande detalhe aqui. Ele queria dizer um engajamento ativo em ideias e questões que eram tanto históricas quanto contemporâneas. Sua preocupação é com os problemas clássicos de justiça, a boa sociedade, quem deve governar e as responsabilidades da cidadania. Consideramos que suas ideias são especialmente pertinentes ao debate contemporâneo na América sobre o propósito da educação superior (Cf. ORTEGA Y GASSET, 2014, Apresentação).

Há ainda “A questão da universidade” de Álvaro Vieira Pinto (1986), que também escreveu sobre “O conceito de tecnologia” (de 2005), intelectual brasileiro, de grande valia para esta pesquisa, justamente porque estudou assuntos que aqui cotejados, e autor nem sempre lembrado nas análises sobre a universidade.

Também Anísio Teixeira se debruçou sobre ela em “Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969” (1989) e posteriormente em “Educação e universidade” (1998). Ainda obra de sua autoria que nos interessa é “Educação é um Direito” de 1968.

Há a obra do já mencionado Wladimir Kourganoff (1999), russo que cresceu na França, que em “A face oculta da universidade” historia a universidade, como aqui também está se propondo.

E contemplando a história mais recente da universidade, temos as análises de Pierre Bourdieu (2004) sobre “Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico” e do português Boaventura Souza Santos (2005) em sua obra “A Universidade no Século XXI”.

No cenário nacional recente temos uma década muito produtiva sobre a universidade nos idos de 2000, com “Escritos sobre a Universidade” de Marilena Chauí (2001) e “Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios” (de 2004). Temos ainda “Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968” (de 2006) de Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero, “A universidade reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior”, dentre tantas outras obras de Luiz Antônio Cunha (2007), grande estudioso da universidade brasileira, e de Afrânio Mendes Catani (2010) “Processo de Bolonha e impactos na América Latina”.

Especificamente no âmbito do Direito Educacional – área na qual dentro do Direito encontra-se guarida para esta pesquisa – parece relevante mencionar a obra “Direito Educacional Brasileiro. História, Teoria e Prática” do professor Dr. Nelson Joaquim (*in memoriam*), de quem pude escutar de corpo presente, em um Congresso da Associação Brasileira de Direito Educacional (ABRADE), no ano de 2017, da necessidade de compilação, sistematização e análise das normas jurídicas sobre a regulamentação da Educação para que os estudos na área avançassem.

Atribuo, então, ao professor Nelson Joaquim, de certo modo a semente da ideia que aqui se concretiza como tese: inspirada em sua obra que aqui se faz a compilação, sistematização sobre a legislação da pós-graduação, proposta dessa tese.

Como afirma Benjamim (2018, p. 665) o passado adquire caráter de atualidade por meio de uma perscrutação dialética: temos que estudá-lo não apenas de forma histórica, mas também política. Assim, a compreensão do passado da universidade é de “fundamental importância para a compreensão das tendências apresentadas na atualidade” (NEVES FILHO, 2022, p. 19), razão que justifica o escorço histórico (mas também político) na presente pesquisa.

2.1 A Universidade no Mundo

Sapere audet!
(*Ouse saber!*)
KANT, Immanuel. Resposta à Pergunta O Que
São as Luzes? (1784)⁵

Desde a sua criação a universidade estabeleceu-se como o *lócus* da educação de jovens e adultos, da formação superior e pós-graduada.

A Universidade de Bolonha⁶ é a mais antiga universidade ocidental, sendo considerada pedra angular e um ponto de referência para a cultura europeia; foi criada em 1088 de forma espontânea e informal por um grupo de estudantes, como um local de intercâmbio de conhecimentos de diversas áreas, sendo nomeada inicialmente como *studium* de Bolonha, para só então depois receber e inaugurar o uso da nomenclatura *universitas*, do qual se origina a palavra universidade⁷.

⁵ A utilização original está na *Epistularum liber primus* de Horácio, livro 1, carta 2, verso 40:[1] *Dimidium facti qui coepit habet: sapere audet* (“Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!”). A frase *Sapere audet* foi associada à Era do Iluminismo, durante os séculos XVII e XVIII, depois que Immanuel Kant a reivindicou como um lema do período do Iluminismo no ensaio “Pergunta: O que é Iluminismo?” (1784) ou, noutra tradução, *Resposta à Pergunta O Que São as Luzes*, e a utilizou para desenvolver suas teorias da aplicação da Razão na esfera pública dos assuntos humanos. KANT, Immanuel. “Kant e a ‘Resposta à Pergunta O Que São as Luzes’”, Edição, apresentação, tradução e notas a cargo de José Esteves Pereira, Cultura, História e Filosofia, vol. III, Lisboa, INIC/Centro de História da Cultura da UNL, 1984, p. 153-168.

⁶ Informações disponíveis em: <https://www.unibo.it/en>, acesso em 12 dez. 2021.

⁷ Embora essas instituições devam ser diferenciadas da universidade ocidental, fundada como uma organização autônoma de estudiosos que se originou na Europa medieval e foi adotada em outras regiões nos tempos modernos, consideramos necessário pontuar já de início – para que não se perpetue aqui nesta análise o eurocentrismo a que devemos crítica – que há registros de instituições no oriente que atuaram na educação de jovens e adultos, como por exemplo a Universidade Antiga de Taxila, no território do que hoje é o Paquistão (região do Punjab), e que funcionou durante mais de 800 anos entre 700 A.C e 500 D.C, recebendo alunos das regiões que hoje correspondem à China, Índia, Paquistão e outras regiões do sudeste asiático. Há ainda Nalanda que funcionou entre os séculos 5

A constituição de distintos modelos de universidade na Europa entre os séculos XVIII e XIX foi marcada pelo Iluminismo, mas também pela reorganização geopolítica que acontecia ali, como se verá.

A Revolução Francesa, um movimento social, político e jurídico que ocorreu no final do século XVIII liderado pela burguesia insatisfeita com a distribuição do poder e inspirada nas ideias de Hobbes, Rousseau, Montesquieu permitiu que o centro de poder, pela via de uma revolução fosse retirada das mãos dos aristocratas.

A Revolução Francesa ocorreu principalmente no ensejo de mudanças estruturais políticas e sociais, mas por sua amplitude alcançou diversas esferas, inclusive a educação, como se verá. Nesse esteio de mudanças, a principal delas se deu no âmbito político/jurídico, com a superação do antigo regime pela democracia direta, e, nesse sentido a influência de pensadores como Jean-Jacques Rousseau foi bastante relevante; considerado um dos grandes entusiastas e defensores da sustentação do modelo de democracia direta, ele prezava pelos negócios públicos, pela natureza do modelo representativo, em que o exercício do poder soberano se tornava efetivo apenas de forma direta, evitando qualquer forma de intermédio entre o povo e o governo.

Álvaro Luiz Travassos de Azevedo Gonzaga (2018, p. 133) afirma que “o pensamento de Rousseau muito nos ensina sobre o estado das coisas que temos hodiernamente”, mas alerta, “isso não significa que esteja correto seu magistério e deva ser decalque da realidade, mas muito do que ensina em suas obras é utilizado no campo político, embora mais como argumento retórico que como forma genuína e verdadeira de viver”. Indubitavelmente o capitalismo como conhecemos hoje, funda-se na noção de propriedade privada, e, também, de progresso, que por sua vez encontra suas raízes mais profundas em ideias roussenianas, explicitadas não somente, mas também em suas obras *Discurso sobre a origem da desigualdade* (1755) e *O Contrato Social* (1762). Nestas obras é possível encontrarmos célebres sentenças como “o verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno lembrou-se de dizer ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo” e, ainda, “quanto mais esclarecia o espírito, mais se aperfeiçoava a indústria” (2018, p. 128). Foram ideias desenvolvidas naquele tempo histórico, sob determinado influxo histórico, mas, que, por seu ineditismo, e relevância, perduram e fazem sentido (ainda que com acréscimos e novas interpretações) até os dias atuais, na civilização ocidental.

e 13 D.C. na região da Índia; ainda a Universidade al Quaraouiyine, a cidade de Fez, no Marrocos, fundada em 859, Universidade de Alazar (localizada em Cairo, no Egito) foi fundada em 970.

Outro pensador cuja influência foi de grande importância para a Revolução Francesa, Montesquieu (2000), propunha a tripartição de poderes, entre legislativo, executivo e judiciário, como hoje conhecemos, isto para que ele não se concentrasse nas mesmas mãos, pois, segundo ele, todo o homem que tem o poder seria levado a abusar dele, indo até onde possa encontrar limites. Mas há outros aspectos sobre o Iluminismo tão ou mais importantes para nossa análise do que apenas aqueles concernentes à reorganização político/jurídica.

Um elemento determinante para que as ideias transformadoras da revolução francesa circulassem pelo mundo inteiro, substituindo as monarquias pelas democracias no mundo ocidental, foi a criação da imprensa. Ideais capazes de condensar milhares de anos, de grandes tradições religiosas, das filosofias grega e greco-romana e dos valores do iluminismo e transformar isso em igualdade, liberdade e fraternidade, ideias que guiaram o desenvolvimento da civilização até o presente momento.

Adorno e Horkheimer (1999), no prefácio à edição de 1969 da obra *Dialética do Esclarecimento*, escreveram sobre “O Conceito de Esclarecimento”, trazendo à tona aspectos relevantes deste ideário que se organizara durante a Revolução francesa como ideário da civilização ocidental, e com o qual até hoje lidamos.

Os autores explicam de saída que o programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo, isto é, o conhecimento como forma de derrocada do mito.

Sua meta era “dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber” (ADORNO e HORKHEIMER, 1999, p. 17), e apostando na racionalidade e na técnica, o esclarecimento buscava constituir outro tipo de saber que o existente até aquele momento, objetivando essencialmente livrar os homens do medo (do desconhecido, portanto, por meio do saber, do conhecimento – tudo, em princípio poderia ser conhecido por meio da razão).

Mas, como alertam Adorno e Horkheimer ,“o mito converte-se em esclarecimento, e a natureza em mera objetividade. O preço que os homens pagam pelo aumento do seu poder [saber] é a alienação daquilo sobre o que exercem o poder”. Assim, podemos apontar que a forma mais bem acabada do esclarecimento é a ciência positivista, em que o conhecimento é posto a serviço da dominação: conhecer é saber para ter poder sobre o que se conhece e, nesse sentido, a teoria crítica da sociedade aponta para uma regressão do esclarecimento “à mitologia da qual jamais soube escapar” (ADORNO e HORKHEIMER, 1999, p. 34).

O esclarecimento é um conceito central tomado de empréstimo da teoria crítica da sociedade, tal como os conceitos de *Bildung*, de formação (Adorno), de racionalidade

tecnológica e das noções de fechamento do universo da locução (Marcuse) que retomaremos no desenvolvimento desta análise.

O objetivo com a retomada da história da universidade no mundo é buscar reconhecer e analisar as práticas e princípios adotados nos modelos teóricos de universidade moderna, consagrados internacionalmente, e que circularam fortemente pelo mundo entre os séculos XIX e XX (e que continuam a circular) – especificamente os modelos alemão, francês, anglo-saxão e anglo-americano que são descritos a seguir –, e que influenciaram e influenciam o modelo adotado pela universidade brasileira, objeto de análise deste segundo capítulo⁸.

Necessário esclarecer, *a priori*, que as etapas da história, assim como a evolução das suas instituições, não podem ser delimitadas com rigidez absoluta, essa é uma rigidez aparente resultante de uma organização *a posteriori* e de uma secção quase que didática, para efeitos de compreensão (simplificação). A universidade, objeto de análise neste presente capítulo, é um objeto dinâmico, e a compreensão de seu movimento e a identificação das tendências nela existentes nos parece ser mais oportuno e adequado que a delimitação de conceitos estanques e cristalizados a seu respeito.

Alemanha, Inglaterra, França, na Europa, e Estados Unidos, na América do norte foram os países cujo modelo de universidade foi escolhido para análise pela relevância que tiveram na constituição da universidade brasileira.

2.1.1 Os modelos de universidade no século XVIII-XIX

Para dizer-te em uma palavra: instruir-me a mim mesmo, tal como sou, tem sido obscuramente meu desejo e minha intenção, desde a infância. Ainda conservo essa disposição, com a diferença de que agora vislumbro com mais clareza os meios que me permitirão realizá-los. Tenho visto mais mundo do que tu crês, e dele tenho me servido melhor do que tu imaginas (Carta de Wilhelm Meister, GOETHE, 2009, p. 284).

⁸ Gostaria de imediato agradecer a relevante colaboração que recebi da Professora Doutora Maria Angélica Pedra Minhoto para a constituição deste capítulo de minha tese, que, no exercício de escrita conjunta que realizamos no ano de 2021, do capítulo intitulado “Da formação do indivíduo autônomo à produção de capital humano: a universidade em questão”, a compor livro ainda no prelo que será publicado como resultado das pesquisas empreendidas pelos Grupos de Pesquisa “Teoria Crítica, Formação e Cultura” da PUC São Paulo (do qual faço parte) e Avaliação de Políticas Educacionais (do qual ela faz parte), me proporcionou além de conhecer vasta bibliografia sobre o tema, desenvolver riquíssimos debates acerca dos modelos de universidade, colaborando grandemente para a constituição do que agora, aqui se apresenta.

Na Europa, no final do século XVIII, início do Século XIX, havia um movimento de reorganização das universidades – em parte promovido pelos ideais iluministas, em parte pelas mudanças geopolíticas que estavam acontecendo ali: considerando-se a heterogeneidade das culturas presentes no vasto território europeu, o que se pôde ver foi a constituição de modelos distintos de universidade nas diferentes nações, ressaltando-se a distinção existente, principalmente, entre os modelos alemão e francês, que se estabeleceram quase que simultaneamente. Em razão da constituição de modelos completamente diversos em cada território, optou-se por analisar de forma estanque cada um deles agora nesta seção.

A Alemanha forneceu a muitos países a inspiração para que se replicasse a chamada universidade humboldtiana: a versão moderna da instituição universidade toma como referência as ideias do filósofo Wilhelm von Humboldt, fundador da Universidade de Berlim em 1810 (hoje, *Humboldt-Universität*), marcada, entre outras características, pela incorporação da atividade de pesquisa à prática pedagógica, o que explica a grande ligação que há, ainda hoje, em todo o mundo, entre pós-graduação e pesquisa.

A pesquisa, desenvolvida como uma das atividades principais dentro da universidade é uma influência alemã, que se estende até hoje a muitas universidades pelo mundo (ao lado do ensino e da extensão, como na universidade brasileira por exemplo) e impactando diretamente aquilo que conhecemos como ciência. Esta é a razão pela qual optou-se por tratar pesquisa, ciência e tecnologia de forma conexa nessa pesquisa.

O segundo modelo é o francês. O território francês, a terra de Descartes e dos iluministas não apenas sediou as primeiras elaborações de campos científicos decisivos, como Química, Matemática, Geografia, Biologia, entre outras disciplinas, mas, levando seu modelo ao mundo, missões francesas criaram escolas e influenciaram fortemente o desenho institucional de universidades, como por exemplo da Universidade de São Paulo, no Brasil, desde sua fundação, em 1934 (MORAES, SILVA e CASTRO, 2017).

O terceiro modelo explorado é o Anglo-saxônico em que os jovens educados nas escolas secundárias de elite (*public schools*) ingressavam nas faculdades (*colleges*), ali residindo e convivendo diariamente com professores e colegas. A educação tinha o intuito de desenvolver habilidades intelectuais amplas e, também, o cultivo do caráter, centrando-se no desenvolvimento pessoal do universitário e não em exigências disciplinares: era a educação liberal, ainda muito difundida, ou melhor, cada vez mais difundida atualmente.

O ensino superior nos Estados Unidos, o quarto modelo tratado, é um dos herdeiros dessa tradição de estar acoplado à pesquisa - entre o final do século XIX e o começo do século XX, centenas de intelectuais norte-americanos completaram a sua formação superior na Alemanha e inspiraram-se no modelo germânico para criar as primeiras “universidades de pesquisa” norte-americanas – mas, tem suas peculiaridades, essencialmente no que diz respeito ao financiamento privado da ciência nos Estados Unidos, como se verá.

2.1.1.1 A Universidade Humboldtiana: *Bildung*

[...] pessoas educadas para serem livres serão, em última análise, melhores cidadãos do que homens educados para serem cidadãos, assim como a ciência deixada a seus próprios critérios será mais proveitosa do que a ciência supervisionada pelo Estado (SORKIN, 1983, p. 64).

Em seu texto “O Conflito das Faculdades”, de 1798, Immanuel Kant (2008), expoente da Filosofia alemã do século XVIII, oferece uma análise sobre a missão e o escopo da universidade, contemporânea a ele, apontando a responsabilidade que a deve “habitar” e “assistir” enquanto lugar do empenhamento cognitivo e da razão enquanto lugar do cultivo das múltiplas disciplinas.

Deixando entrever nesse movimento, como, em parte, se concebia e se estruturava o saber em seu tempo, Kant já aponta para a autonomia da universidade e para a sua função (de formação de doutores, ou mestres livres), indicando inclusive as tensões que se apresentavam intramuros. Na introdução do texto “O Conflito das Faculdades”, descrevendo a universidade como “entidade coletiva erudita” ele explica que

Não foi infauda a inspiração de quem primeiro concebeu a ideia e a propôs à realização pública de tratar todo o conjunto do saber (em rigor das cabeças a ele votadas) por assim dizer de modo industrial⁹ em que, graças à divisão do trabalho, se nomeariam tantos mestres públicos, professores, quantos os ramos das ciências; seriam eles como que os seus depositários, formariam em conjunto uma espécie de entidade colectiva erudita, chamada universidade (ou escola superior), que teria a sua autonomia (pois só eruditos podem, enquanto tais, julgar eruditos); por conseguinte, a universidade, graças às suas Faculdades (pequenas sociedades diferentes, segundo a diversidade dos principais ramos da erudição em que se dividem os doutos universitários), é autorizada quer a admitir os alunos das escolas inferiores que a ela aspiram, quer a fornecer mestres livres (que não constituem membros seus), chamados

⁹ Nos parece bastante irônica esta fala de Kant: mal saberia ele o que viria a acontecer nos séculos seguintes com a universidade e com a sociedade em razão da divisão social do trabalho e da alta industrialização.

doutores, após exame prévio e por poder próprio, com uma categoria universalmente reconhecida (para lhes conferir um grau), i.e., os criar (KANT, 2008, p. 27).

Ele faz uma crítica da universidade de sua época, dominada pelo objetivo da formação profissional da elite dirigente nas então chamadas “Faculdades Superiores”: a faculdade de Medicina, a dos Juristas e a Teológica, que, segundo Kant, representavam “aqueles em cujas doutrinas o governo está interessado” em razão de permitirem que ele mantivesse “a mais forte e duradoura influência sobre o povo”, e uma Faculdade Inferior, no caso a Faculdade Filosófica, “que unicamente tem de velar pelo interesse da ciência” e que, por essa razão, pode “lidar com as suas proposições como lhe aprouver” (KANT, 2008, p. 29-31), “respondendo pela verdade das doutrinas que tem de acolher ou até só admitir e, nesta medida, como livre e unicamente sob a legislação da razão, não sob a do governo” (KANT, 2008, p. 40).

Já há em Kant, de certo modo, uma crítica à falta de autonomia da universidade, à correção estatal quanto às faculdades consideradas relevantes para o desempenho profissional à época e um “elogio” à então resistência apresentada pela “liberdade da filosofia”, pelo pensamento crítico.

O modelo alemão de universidade, muito influente até os dias atuais, foi inaugurado com a fundação da Universidade de Berlim, em 1810, por Wilhelm von Humboldt¹⁰, inspirado, por sua vez nas ideias precursoras sobre Universidade e conhecimento elaboradas por Immanuel Kant, e embasadas no corrente conceito de *Bildung*, corrente à época.

Figura 1: Universidade Humboldt em Berlim (1810).



Fonte: <https://www.hu-berlin.de/de>, acesso em 12 jan. 2023.

¹⁰ Sorkin (1983, p. 55) informa que Humboldt “durante um mandato de dezesseis meses como chefe da Seção de Religião e Educação do Ministério do Interior (fevereiro de 1809 a junho de 1810), reformulou o sistema educacional da Prússia de acordo com a concepção neo-humanista de *Bildung*”. A Universidade de Berlim, antes conhecida como Friedrich-Wilhelms-Universität, atualmente leva o nome de Universidade Humboldt de Berlim, em homenagem a seu fundador.

Peter Burke (2020, p. 117) explica que o termo *Bildung* foi usado por Goethe para expressar a ideia de desenvolvimento, que seria central em sua obra *Wilhelm Meister Lernjahre*, publicada em 1795 (traduzida para o Português como *Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister*), mais tarde descrito como um *Bildungsroman* ou romance de formação (GOETHE, 2009). A história transcorre em uma narrativa sobre o desenvolvimento da personalidade da personagem, o que explicitaria muito das ideias emergentes àquele tempo na Alemanha, coincidentes àquelas que se vêem em Humboldt.

O conceito de *Bildung* é a orientação do processo de formação cultural dos jovens, pelo desenvolvimento livre e autônomo de sua personalidade e inteligência (formação espiritual) e pelo cultivo de seu caráter (formação moral). A universidade Humboldtiana foi pensada a partir desse conceito.

Sorkin (1983, p. 55-6) afirma que “a teoria de Bildung de Humboldt, dos anos 1809-1810, foi considerada a doutrina que legitimava a aliança da *intelligentsia* e do estado através da universidade”. Sobre os relatórios de Humboldt, ele afirma que as pessoas educadas para serem livres serão melhores cidadãos do que homens educados com o fim de serem cidadãos, da mesma forma a ciência deixada a seus próprios critérios será mais proveitosa do que a ciência supervisionada pelo Estado (SORKIN, 1983, p. 64). Nesse sentido, Humboldt afirmava:

com o método de ensino, não se deve preocupar se isso ou aquilo foi aprendido; mas antes se, no aprendizado, a memória foi exercitada, os entendimentos aperfeiçoados, o julgamento retificado e o sentimento moral (*sittliche Gefühl*) refinado” (HUMBOLDT, 1809, *apud* SORKIN, 1983, p. 64).

O próprio Humboldt “passou mais de uma década em seu próprio *bildung* pessoal” (BURKE, 2020, p. 171), estudava e traduzia escritores gregos antigos como uma forma de autodesenvolvimento; conduzia ainda experimentos, sozinho ou com seu irmão Alexander Humboldt. Peter Burke (2020) aponta Humboldt como um polímata – uma pessoa erudita, interessada no conhecimento acadêmico em diferentes áreas – e afirma que além da filosofia, da teoria da educação, ele se dedicou por toda a vida a estudos em outros campos como história, política, literatura, ciências naturais, linguística comparativa, sendo apontado ainda por Burke como poliglota.

E ainda o próprio Humboldt assegurara que “a maior parte da minha vida se aplica ao estudo” (BURKE, 2020, p. 281), o que permite identificar o *Bildung durch Wissenschaft* -

educação através do conhecimento acadêmico, como firme propósito de desenvolvimento integral e autônomo de si.

Além das reflexões de Immanuel Kant, em seu texto “O Conflito das Faculdades”, outros motivos, segundo Terra (2019, p. 134-5), levaram à “necessidade da fundação de uma universidade com perfil renovado em Berlim”, entre eles a situação de fragilidade na manutenção de algumas universidades existentes à época no território alemão e a crise política alimentada pela ocupação da Prússia (nome dado à Alemanha, à época) por Napoleão Bonaparte, com a derrota da batalha de Jena e Auerstädt em outubro de 1806 (que ocorreu nas cidades de mesmo nome), uma derrota militar, mas também moral.

Em um ambiente político que visava a unificação da Alemanha, e como forma de modernizar e responder às necessidades de instrução das elites, o rei Friedrich Wilhelm III propôs ao seu ministro do interior a fundação de uma universidade em região não ocupada pelas tropas francesas. A organização dessa instituição renovada foi confiada a Wilhelm Humboldt, após consulta a vários intelectuais, como Johann Gottlieb Fichte e Friedrich Schleiermacher, sobre os princípios que deveriam edificar a universidade.

[...] no curto período de 1809 a 1810, ele [Humboldt] foi capaz de instituir uma reforma radical em todo o sistema educacional prussiano, desde o ensino fundamental e médio até a universidade, baseada no princípio da educação gratuita e universal. Sua ideia de combinar ensino e pesquisa em uma instituição que o orientou no estabelecimento da Universidade de Berlim em 1810 (hoje Universidade Humboldt) e as estruturas que ele criou para esta instituição se tornariam o modelo não apenas em toda a Alemanha, mas também para o mundo moderno na maioria dos países ocidentais (STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, s/d., Verbete Wilhelm Humboldt).

Em pesquisa intitulada *A modernização da universidade e a transformação do perfil de intelligentia universitária* (PAULA, 1998) considera que a universidade deve afirmar a todo momento o seu papel de busca do conhecimento, deve reivindicar sempre a liberdade de ensino e de pesquisa, independente das pressões externas que porventura possam limitar a sua autonomia: nesse sentido, para Humboldt, por ela citado, a busca da verdade por meio da ciência torna a pesquisa uma das preocupações fundamentais da universidade, ao lado do ensino, da formação – modelo que perdura até os dias atuais.

A universidade humboldtiana visava ao mesmo tempo articular a pesquisa acadêmica e as diferentes áreas de conhecimento no interior da universidade e orientar o processo de formação cultural [*Bildung*] dos jovens por meio do desenvolvimento livre e autônomo de sua

personalidade e inteligência (formação espiritual) e o cultivo de seu caráter (formação moral), expressando o compromisso institucional com a pesquisa e o ensino [*Bildung durch Wissenschaft* – educação através do conhecimento acadêmico]: “o ensino e a pesquisa foram combinados em universidades que eram entidades corporativas, contrastando com a França, onde o ensino foi dividido entre faculdades e escolas especializadas e a pesquisa era frequentemente conduzida em institutos separados” (ANDERSON, 2016a, p. 2).

A organização da universidade pela articulação entre ensino e pesquisa colocava o professor no centro da instituição. Seu papel, como intelectual e homem da ciência, comprometido com a pesquisa em um ambiente de liberdade acadêmica, era o de produzir conhecimentos e estimular a formação cultural dos estudantes e não um veículo de transmissão de fatos, conceitos, ideias, ou o disciplinador de comportamentos. O conteúdo do ensino deveria ser o resultado direto de suas pesquisas, deveria incentivar nos universitários o interesse vivo pelo conhecimento, o desenvolvimento da reflexão crítica e do poder de julgamento autônomo, estimulando-os, assim, a cooperarem com as pesquisas (como co-pesquisadores) e trilharem os seus próprios caminhos de aprendizado. Além das palestras, os seminários também se consolidaram como estratégia pedagógica, formados por grupos “de estudantes trabalhando com o professor em tópicos de pesquisa relacionados; nas ciências, seu equivalente era o laboratório ou instituto em que os professores formavam pesquisadores para a próxima geração” (ANDERSON, 2016a, p. 3).

O modelo alemão reivindicou, assim, à faculdade de filosofia a “base dessa nova visão acadêmica, o centro nervoso da instituição, por assim dizer, onde a razão não obedecia a nenhum mestre, só a si mesma” (HOWARD, 2006, p. 131).

Apesar de ocupar cargo público e de estar respondendo a uma demanda do rei, Humboldt manifestou em várias passagens de seus relatórios oficiais posições contrárias ao entendimento da formação (*Bildung*) como instrumento de estado (cf. SORKIN, 1983).

Em seu ensaio *Limits of State Action* (1792-92), Humboldt afirma que “o Estado deve abster-se totalmente de todas as tentativas de operar direta ou indiretamente sobre a moral e o caráter da nação. [...] Tudo o que é calculado para promover tal desígnio, e particularmente toda supervisão especial de educação, religião, leis suntuárias etc., fica totalmente fora dos limites de sua atividade legítima” (HUMBOLDT, 1792-92, *apud* SORKIN, 1983, p. 60).

Previsivelmente, ele logo enfrentou dificuldades com a aristocracia fundiária estabelecida na Prússia quando insistiu que a universidade fosse dotada de propriedades

fundiárias a fim de assegurar sua independência do Estado e das reviravoltas da política. Depois de brigar com seus superiores, ele foi convidado a renunciar ao cargo e, em 1810, foi enviado a Viena como embaixador, onde, no entanto, ele logo se tornou um instrumento para convencer a Áustria a se juntar à Grande Coalizão das potências europeias contra Napoleão (STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY, s/d., Verbete Wilhelm Humboldt).

Ele não acreditava que qualquer tipo de ingerência estatal fosse positiva para a formação do indivíduo, o que atualmente pode ser visto através da defesa da autonomia universitária, que pretende proteger a universidade, o corpo docente e discente, de interferências indevidas na constituição do conhecimento – que deve se dar de forma livre e descomprometida. De forma diversa se daria a constituição da universidade na França: o modelo napoleônico guardava estrita subordinação das instituições superiores ao Estado, como se verá na seção adiante.

Nesse mesmo sentido, da busca de autonomia, encontra-se em Adorno (2010, p. 448) a afirmação que uma formação universitária bem-sucedida é aquela capaz de “incutir um pouco daquele espírito que não se contenta com a adaptação. A educação na democracia dentro das faculdades não consistiria, com isso, senão em reforço da autoconsciência crítica”. Adorno acreditava que

A formação cultural deveria beneficiar o indivíduo livre – um indivíduo alicerçado na própria consciência, aprimorado no interior da sociedade, que sublimasse claramente seus instintos, como também o próprio espírito. A formação cultural é pré-requisito implícito de uma sociedade autônoma – quanto mais esclarecido o indivíduo, mas esclarecida a sociedade (ADORNO, 1959, s/p.)

Tem grande relevância, ainda nesse escopo, o livro de Karl Jaspers (1945/2013), republicado um ano após sua posse como reitor da Universidade de Heidelberg, intitulado *A ideia da universidade para a situação atual*, em que ele “procura manter a tradição humboldtiana sem perder de vista o então ainda bem vivo desastre nazista e a transformação da organização das ciências com o aumento da especialização e a necessária ampliação da universidade” (TERRA, 2014, s/p.).

Ainda naquela “situação atual” Karl Jaspers (1945/2013), analisando o ideal clássico da universidade humboldtiana, considerava que a universidade se erigia como o local encarregado de formar sujeitos críticos, capazes de se apropriarem dinâmica e criticamente das heranças ou dos acervos do conhecimento produzido por acadêmicos de outras épocas, campos

de saber e experiências vitais, conceito que viria a subsistir em diversas nações num tempo futuro quando da constituição de seus modelos de universidade.

Diversas universidades foram criadas na Alemanha desde a Universidade de Humboldt seguindo esse mesmo modelo; durante os dois últimos séculos a universidade Humboldt acolheu vários pensadores alemães, entre eles o filósofo Johann Gottlieb Fichte, o teólogo Friedrich Schleiermacher, o filósofo e historiador Oswald Spengler, o filósofo Arthur Schopenhauer, o filósofo idealista G.W.F. Hegel, o teórico Savigny, o filósofo Friedrich Schelling, e os físicos Albert Einstein e Max Planck, o geólogo Alfred Wegener, os fundadores da teoria marxista Karl Marx e Friedrich Engels também frequentaram a universidade, assim como o poeta Heinrich Heine, Otto von Bismarck, o fundador do Partido Comunista da Alemanha Karl Liebknecht e o unificador europeu Robert Schuman.

Atualmente a Universidade Humboldt é considerada uma universidade pública, e conta com quase 40 mil estudantes, sendo dez por cento desse número de estudantes estrangeiros. Na Alemanha, atualmente existem mais de 380 universidades oficialmente reconhecidas, e que oferecem um total de mais de 15 mil programas de estudos.

Figura 2: Universidade Humboldt em Berlim (atual).

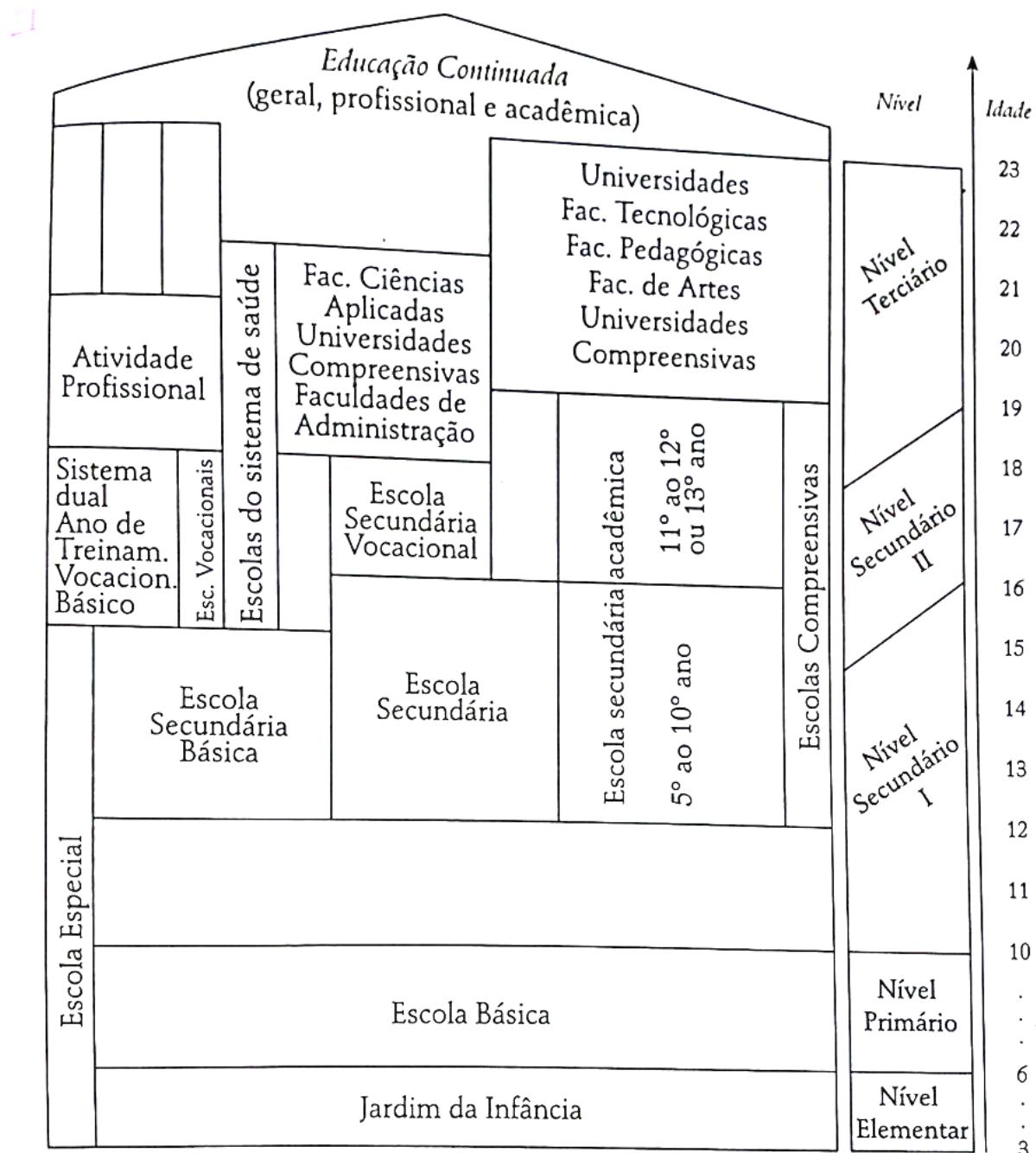


Fonte: https://www.hu-berlin.de/login?came_from=/en/committed-support

Moraes, Silva e Castro (2017, p. 84), buscando descrever o atual sistema educacional alemão, o fazem por uma representação gráfica e esquemática da estrutura “típica” do ensino na Alemanha que denota muito de sua diversidade e das possibilidades ofertadas aos jovens, inclusive indicando a idade desejada para o desenvolvimento de cada etapa educacional: podemos ver que o acesso à universidade, às faculdades, e mais à educação continuada são o

destino. A representação indica, inclusive, dentro de cada nível (elementar, primário, secundário I e II e terciário)¹¹ quais opções possíveis de formação:

Figura 3: Representação esquemática da estrutura “típica” do ensino na Alemanha.



Fonte: MORAES, SILVA E CASTRO, 2017, p. 84.

¹¹ O esquema apresentado pelos autores na sistematização sobre o ensino infantil, o que aqui no Brasil conhecemos como Ensino Fundamental, até o ensino pós-graduado pretende dar uma ideia geral bastante clara dos percursos que podem ser realizados em cada etapa da educação de um indivíduo na Alemanha atualmente.

Passa-se agora à constituição das universidades na França.

2.1.1.2 A Universidade Napoleônica – Modelo Francês

Os estudantes da Idade Média não estavam submetidos à jurisdição dos tribunais ordinários, eles não podiam ser procurados em seus colégios ou molestados pelos agentes de justiça, eles portavam uma vestimenta particular, eles tinham o direito de duelarem entre si e eram reconhecidos como uma corporação fechada, com seus códigos morais, bons ou maus. No decorrer do tempo, com a democratização progressiva da vida pública, quando todas as outras guildas e corporações da Idade Média foram abolidas, estes privilégios de universitários se perderam em toda a Europa (ZWEIG, 1948, p. 118).

Na França as primeiras universidades datam do século XII: a Universidade de Paris, criada em 1170, incorporada como uma associação de todos os colégios de Paris localizados na *Rive Gauche*, foi a primeira a surgir, tendo as áreas de Filosofia e Teologia grande relevância nesse primeiro momento: lá se formavam os gerentes e administradores de instituições reais e eclesiásticas (LIARD, 1890). Teve como docente são Tomás de Aquino. A atual universidade de Sorbonne era um dos colégios incorporados à Universidade de Paris.

A Universidade de Toulouse funcionou entre 1229 e 1793 (até a reforma napoleônica) e entre 1896 e 1968, e veio a originar as atuais universidades de Toulouse que se dividem em três: Université Toulouse I, Université Toulouse II-Le Mirail e Université Toulouse III (LIARD, 1890).

Por sua vez, a Universidade de Montpellier, referência como uma das mais antigas Escolas de Medicina do mundo medieval, também era famosa por ensinar Direito. Funcionou entre 1289 e 1793 (também até a reforma napoleônica) e entre 1896 e 1970 (LIARD, 1890). Em 1789, a França possuía 22 universidades, que foram abolidas pela Convenção Nacional em setembro de 1793¹², abolição que representava também os ideais da Revolução Francesa, que desejava abandonar todos os privilégios destinados à nobreza, a quem inclusive, era facultado com exclusividade acessar a universidade, o que permitia na condição de universitários acessar ainda mais privilégios.

¹² A Convenção Nacional é o nome dado ao regime político que vigorou na França entre 20 de setembro de 1792 e 26 de outubro de 1795, durante a Revolução Francesa. Sucedeu ao parlamento francês instituído pela Constituição de 1791 (regime da Assembleia Nacional Legislativa) e fundou a Primeira República Francesa: seus membros foram eleitos por sufrágio universal masculino, fato inédito na França e no mundo, com a finalidade de dar uma nova constituição ao país, o que se tornara necessário desde a destituição de Luís XVI, em agosto de 1792.

Figura 4: Universidade de Paris/Sorbonne.



Fonte: <https://www.istockphoto.com/br/foto/universidade-de-sorbonne-gm629202592-111884271>, acesso em 12 jan. 2023.

Como resultado primeiro da Revolução Francesa e demais guerras que se seguiram, temos a abolição das universidades francesas do Antigo Regime em 1793, e com ela a derrocada da forma de organização da universidade medieval francesa. Darcy Ribeiro (1969, p. 40) informa que

o ensino superior francês, depois da Revolução e por um período de cem anos (1793-1896), não foi mais do que um sistema de escolas superiores — que não respondiam ao nome de universidade — organizadas como um serviço público nacional tal como o ensino primário, o secundário e o normal.

Uma das marcas da Revolução Francesa fora o nacionalismo, que, embora tenha ocorrido num território nacional delimitado, acabara por influenciar outras nações, principalmente, como visto, em razão da criação da imprensa. A revolução fortaleceu a ideia de um Estado nacional com uma ingerência cada vez maior na organização escolar e na educação num geral. Essas características contrapunham-se ao modelo universitário humboldtiano, em que a universidade era lugar de agregação de diferentes tipos de conhecimento, mas também de autonomia em relação à formação dos indivíduos e aos interesses do Estado, apesar de ser por ele igualmente financiado.

Quase que de forma simultânea à constituição da universidade humboldtiana na Alemanha ressurge na França, sob o domínio de Napoleão Bonaparte (1806 a 1808), uma universidade como instituição centralizada, um serviço público dependente do Estado e diretamente vocacionado para a formação de quadros superiores, o que implica que a atividade de investigação permanecerá na França a ser realizada sobretudo nas academias (POMBO, 2000).

[...] a Revolução Francesa mobilizou o país todo em função da educação. O plano para a educação aprovado pelas Assembleias em 25 de outubro de 1795, previa três níveis de ensino: primário, secundário e superior. Além disso, incluía o ensino rural e o ensino profissional. Esse plano, antes de ser aprovado sofreu várias idas e vindas desde 1791, quando foi proposto por Condorcet. (LADD, 1907, p. 8-12 *apud* POMBO, 2000)¹³.

A Universidade Imperial, sob o controle do Ministro da Educação (*Grand-Maître*) e dos Diretores Regionais das Escolas (*recteurs d'académie*) reunia todo o ensino médio e superior (os *lycées* – escolas secundárias francesas – criados em 1802) (CONDETTE, 2017); as quatro faculdades da Universidade Imperial se restringiam a dois estreitos papéis: direito e medicina que treinariam estudantes para as respectivas profissões, enquanto as faculdades de letras e ciências deveriam conferir ‘graus’ (MUSSELIN, 2005), havendo ainda a faculdade de teologia.

Assim, a principal função do corpo docente era participar de bancas de seleção do *baccalauréat* e conferir o referido diploma, validado assim pelo Estado: a outorga de diplomas e certificados, das credenciais para o exercício de profissões e da ocupação de determinadas funções tornaram-se assim prerrogativas do Estado francês.

A fragmentação e a padronização da instituição universitária nas faculdades, as escolas isoladas (como pequenas unidades) constituídas em torno de áreas especializadas, privilegiando como a *École Politéchnique* e a *École Normale*, que são até hoje formadoras de profissionais de nível superior, com a função predominante de formação profissional, foram as características adotadas pela universidade napoleônica. Esse modelo atendia melhor aos interesses da burguesia industrial, formando elites fora do sistema universitário.

¹³ Marquês de Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, foi um matemático, filósofo, político e revolucionário francês que viveu de 17 de setembro de 1743 a 28 de março de 1794. De família aristocrática e religiosa, nasceu na comuna de Ribemont, na região administrativa de Altos da França, no departamento de Aisne. Eleito deputado à Assembleia Legislativa, como membro da Comissão de Instrução Pública, preconizava uma Educação que contribuisse para a liberdade de pensamento e apresentou à Assembleia Nacional um projeto de organização geral da instrução pública.

O modelo francês deixava florescer os propósitos e lógicas inerentes às diferentes disciplinas em uma estrutura subordinada à especialização voltada principalmente para a formação profissional de quadros administrativos de elite e demais burocracias para o Estado. A universidade na França seguiu com esse modelo pelos séculos seguintes sem haver mudanças significativas, até, contudo a década de 1960.

Esse modelo foi seguido, em parte, pelo ensino superior brasileiro no período de sua formação inicial, e especialmente na década de 1960 quando foi criada a Pós-Graduação no Brasil, sendo expresso pela formação de profissionais para o mercado de trabalho. Em parte, porque a formação das universidades brasileiras – como se verá – sofreu influência (maior ou menor) de cada um dos modelos aqui explicitados nesta pesquisa.

Como mencionando por Pombo (2000), a pesquisa e o interesse científicos não eram priorizados nesse ambiente, e não havia autonomia para os estudantes definirem suas trajetórias formativas (como havia no modelo alemão), visto que o conteúdo dos estudos era controlado e, sobretudo, o conhecimento adquirido era posteriormente testado pela universidade.

Ponderando acerca da formação da jovem burguesia europeia, uma formação particularmente cultural, Adorno considera que

O progresso da formação cultural (*Bildung*) que a jovem burguesia subscreveu em oposição ao feudalismo não seguiu linearmente, de forma alguma, como sugeria a promessa. Quando a burguesia tomou o poder político na Inglaterra e na França, nos séculos XVII e XVIII respectivamente, estava econômica e espiritualmente mais desenvolvida que o sistema feudal. As qualidades adquiridas então pela palavra “formação” permitiram à classe em ascensão conquistar seus objetivos econômicos e administrativos. A formação cultural não foi apenas a marca da burguesia emancipada e seu privilégio sobre as pessoas inferiores, como os camponeses. Sem a formação cultural, a burguesia dificilmente teria obtido êxito como empresário, funcionário público ou como outra coisa qualquer (ADORNO, 1959, s/p.).

Ele explicita as razões pelas quais essa burguesia buscara sua formação cultural: desejavam conquistar objetivos econômicos e administrativos – que em realidade eram o exercício de uma atividade empresarial, a ascensão a algum cargo público.

Na história mais recente da universidade francesa não podemos deixar de mencionar as Barricadas de Paris, que aconteceram em 10 de maio de 1968 (KOURGANOFF, 1999), e a grande “sacudida” em todo mundo que deflagraram em reformas (como a Lei da Orientação, de 1969).

Figura 5: Manifestação de estudantes em junho de 1968 em Toulouse (França).



Fonte: <https://www.politize.com.br/maio-de-1968/>, acesso em 11 jan. 2023. Foto: André Cros/Archives Municipales de Toulouse

A respeito das Barricadas de Paris, e do movimento estudantil que se avizinhava¹⁴, é importante mencionar o significativo discurso de Herbert Marcuse, proferido em 23 de maio de 1968 na universidade de Universidade da Califórnia em San Diego (UCSD), nos Estados Unidos, onde ele estava radicado desde a fuga da Alemanha, em razão da perseguição nazista,

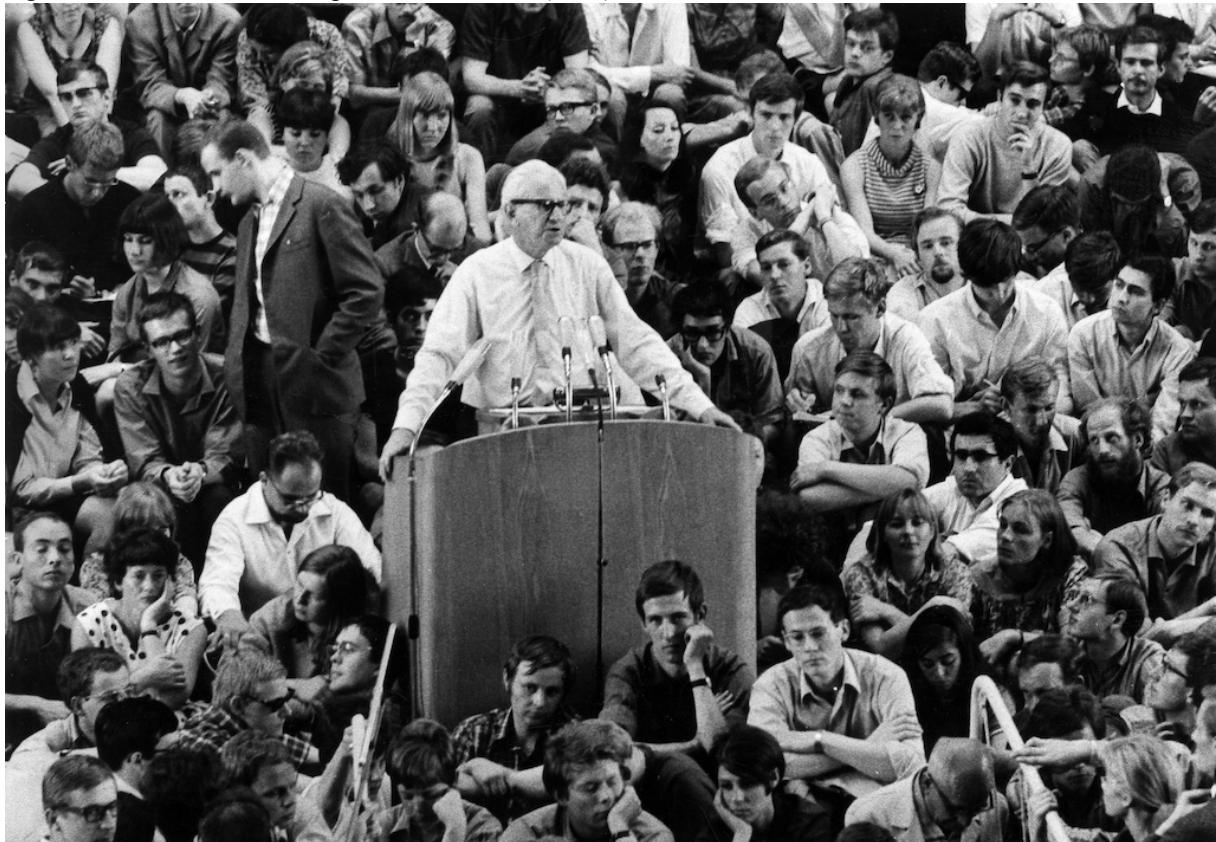
¹⁴ "O motivo pelo qual 1968 (com seu prolongamento em 1969 e 1970) não foi a revolução, e jamais pareceu que seria ou poderia ser, era que apenas os estudantes, por mais numerosos e mobilizáveis que fossem, não podiam fazê-la sozinhos. A efetividade política deles estava em sua capacidade de agir como sinais e detonadores para grupos maiores, mas que se inflamavam com menos facilidade. A partir da década de 1960, tiveram alguns êxitos nessa atuação. Provocaram enormes ondas de greves operárias na França e Itália em 1968, mas, após vinte anos de melhoria sem paralelos para os assalariados em economias de pleno emprego, revolução era a última coisa em que as massas proletárias pensavam" (HOBSBAWM, 1995, p. 293).

transcrito por Jeremy Popkin, publicado na obra *A grande recusa*, e intitulado *Marcuse fala aos estudantes* (MARCUSE, 1998).

Nesse discurso ele comenta sua percepção sobre as Barricadas de Paris que pudera ver de perto: ele estivera, dias antes na Universidade de Paris para participar de uma conferência acadêmica sobre “O papel de Karl Marx no desenvolvimento do pensamento científico contemporâneo”, na data de dez de maio de 1968, e acabou – involuntariamente – presenciando “violentos confrontos entre os estudantes e a polícia no Quartier Latin, que ele narra em seu discurso” (JACOBIN, 2021).

Passou ainda por Berlin antes de retornar aos Estados Unidos da América, onde também havia mobilização do movimento estudantil.

Figura 6: Herbert Marcuse em palestra em Berlim (1967).



Fonte: JACOBIN, 2021. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/06/marcuse-e-as-revoltas-estudantis-de-1968-uma-conferencia-nao-publicada/>, acesso em 22 jan. 2023.

Marcuse descrevia em seu manifesto que o movimento, que “começou de uma forma inocente, como um movimento pela reforma da universidade” e objetivando a “reforma radical da estrutura antiquada e totalmente medieval da universidade”, ampliou-se “tornou-se, espontaneamente, uma manifestação socialista” (MARCUSE, 1998, p. 63). Ele afirmara:

Como disse, o movimento primeiro estava confinado à universidade, tendo as reivindicações no princípio sido acadêmicas – reivindicações pela reforma da universidade. Mas então, rapidamente, houve o reconhecimento de que a universidade é afinal apenas uma parte da sociedade mais ampla, do *establishment* e, a não ser que o movimento se estendesse para além da universidade e atingisse os pontos mais vulneráveis da sociedade como um todo, permaneceria isolado. Daí a tentativa sistemática de convencerativamente os trabalhadores, muito antes da erupção desses eventos, contra a proibição dos sindicatos de juntar-se ao movimento de protesto. Os estudantes foram enviados para dentro das fábricas, em Paris e nos subúrbios de Paris. Lá falaram aos trabalhadores e, ao que parece, encontraram simpatia e adeptos, principalmente entre os trabalhadores mais jovens (MARCUSE, 1998, p. 61-62).

O protesto que se iniciou nas universidades veio a deflagrar um movimento maior, que ainda, naquele momento inicial não podia ser capturado em toda sua amplitude por Marcuse (porque o discurso deu-se menos de duas semanas após sua estada em Paris), mas que mesmo assim fora bastante representativo frente ao que “Maio de 1968” viria a se tornar na história.

Marcuse demarcara em sua fala que se tratava de um “protesto total” não só porque deflagrado contra males ou falhas específicos, mas ao mesmo tempo um “protesto contra todo o sistema de valores, contra todo o sistema de objetivos, todo o sistema de desempenhos exigidos e praticados na sociedade estabelecida” (MARCUSE, 1998, p. 61-62).

Era, para ele uma grande recusa.

Recusa em continuar aceitando a se conformar com a cultura na sociedade estabelecida, com as condições econômicas, com as instituições políticas, com todo o sistema de valores existente, e que, segundo ele, sentiam os jovens estar apodrecido no âmago; era “um movimento para se contrapor ao poder de absorção dessa sociedade” (MARCUSE, 1998, p. 64 e 66).

Contudo, os jovens acabaram por revoltar-se também contra a própria universidade enquanto instituição pertencente e reproduutora do capitalismo, vindo a desejar o seu fim, fato que muito contrariou Marcuse.

Ele, que era tomado como intelectual contemporâneo que pautava e discutia essa necessidade de recusa, esteve contrariado justamente porque acreditava que era na universidade que haveria as maiores chances de se deflagrar as mudanças necessárias, era na universidade que a oposição crescia, e se educa. Marcuse reconhecia a necessidade de reforma da universidade, mas não de seu fim, ele dizia que “destruir a universidade é cortar o galho em que estamos sentados” (MARCUSE, 1998, p. 70).

2.1.1.3 A Universidade Anglo saxônica: *gentleman*

Ora, nem mesmo o Sol revelará a um homem o caminho a trilhar, se este não abrir os olhos e se preparar para a viagem (LOCKE, 1632-1704).

Na Inglaterra, a primeira cátedra de investigação científica foi instalada em Cambridge em 1794, e o crescente interesse pelas ciências, pela tecnologia e a emulação com os sábios alemães por parte de uma nova intelectualidade fez com que Oxford e Cambridge dessem preferencial atenção à formação de investigadores do mais alto nível, e a munir-se de laboratórios e bibliotecas modernos, competindo assim com as universidades alemãs.

Na contrapartida proliferavam as universidades utilitárias, que recrutavam seus estudantes entre a classe média e se dedicavam a preparar médicos, agrônomos, engenheiros e especialistas em comércio. Afirma Darcy Ribeiro sobre a universidade inglesa:

desenvolveu assim extraordinária variedade de tipos de formação de terceiro nível, conseguindo criar uma camada universitária do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversas camadas mais baixas, que supriam os quadros necessários para fazer funcionar a sociedade inglesa. Assim surgiram, simultaneamente, tanto pensadores e cientistas de alto nível como grande número de profissionais competentes e operários altamente especializados (RIBEIRO, 1969, p. 46).

Neste sistema, os jovens educados nas escolas secundárias de elite (*public schools*), ingressavam na universidade como membros de suas várias faculdades (*colleges*), passando ali a residir, a experimentar os ritos próprios dessas comunidades e a conviver cotidianamente com professores e estudantes de suas e de outras faculdades, para desenvolver tanto habilidades intelectuais amplas quanto morais, o que foi chamado de “educação liberal”, que diferia da *Bildung* humboldtiana por centrar-se no desenvolvimento pessoal do universitário e não em exigências disciplinares. Ainda hoje os campi universitários se confundem com as próprias cidades.

Essas mudanças objetivavam a constituição de “uma nova elite de classe média que servisse às profissões e ao serviço público” (ANDERSON, 2016b, p. 2), e eram resposta à nova ordem econômica que se estabelecia na Europa, sendo o processo bastante parecido na França como na Inglaterra, mas que diferiam do alemão, conforme explica Readings (1999).

O modelo britânico difere do alemão porque no primeiro,

a divisão fundamental é entre ciência e cultura literária. Enquanto os idealistas alemães contornaram o problema kantiano da divisão entre religião e razão, concentrando-se na *Bildung* do estudante como um processo de amadurecimento empírico; pensadores como Newman e Jowett¹⁵ nos deram o indivíduo liberal: o *gentleman* (READINGS, 1999, p. 74).

Essas universidades reproduziam o caráter aristocrático e a estrutura social britânica, altamente hierarquizada, estimulando em seu interior uma competição meritocrática por meio do sistema de exames com práticas que marcam a tradição acadêmica britânica até hoje: os *honors examinations*, realizados no final do currículo de três anos, eram baseados em ensaios escritos e levavam à divisão dos candidatos em ‘classes’ competitivas (ANDERSON, 2016b).

Figura 7: Universidade de Cambridge.



Fonte: <https://www.cam.ac.uk/about-the-university?ucam-ref=home-menu>, acesso em 12 jan. 2023.

Por sua vez, o sistema tutorial e de exames enfatizava a literatura, as habilidades críticas e analíticas visando o preparo para a vida pública do *gentleman*, por seu desenvolvimento intelectual, moral e de personalidade, distante da profissionalização ou de conhecimentos aplicados.

¹⁵ St. John Henry Newman (nascido em 21/02/1801, Londres, falecido em 11/08/1890, Birmingham), influente clérigo e homem das Letras, liderou o movimento da Igreja Anglicana (*Church of England*) em Oxford. Depois de seguir sua educação em um lar evangélico e no Trinity College, Oxford, tornou-se membro do Oriel College, Oxford, em 1822, vice-diretor do Alban Hall em 1825 e vigário de St. Mary's, Oxford, em 1828. Benjamin Jowett (nascido em 15/04/1817, Londres, falecido em 01/10/1893, Headley Park), estudioso clássico britânico, considerado um dos maiores professores do século XIX. Era conhecido por suas traduções de Platão, excelente tutor de grande influência, tornou-se mestre do Balliol College, Oxford (BRITANNICA, 2017).

Darcy Ribeiro (1969, p. 47) considera que “a simbiose dentro da cultura inglesa global destes perfis opostos de formação acadêmica deu como resultado um sistema eficaz”, mas que ao mesmo tempo preservava “o caráter aristocrático das velhas universidades”, permitindo que se criasse “uma variedade extraordinária de outras formações, elevar o nível científico profissional e generalizar a educação de nível superior”.

O autor (1969, p. 45) mencionava a existência de 21 universidades na Inglaterra no ano de 1969, “tão diferentes umas das outras que dificilmente se pode falar de uma estrutura universitária tipicamente britânica”. Ele explica que a forma mais próxima que se poderia enxergar seria uma pirâmide de escolas superiores, “com Oxford e Cambridge em seu vértice, e com duas dúzias de universidades e um milhar de instituições de ensino de terceiro nível na sua base”.

2.1.1.4 A Universidade Anglo-americana (EUA)

Diminua-se o valor de uma educação acadêmica, e a difusão de conhecimento entre as pessoas cessaria, o nível geral de valor intelectual e moral cairia, e nossa liberdade civil e religiosa seria colocada em risco por causa da desqualificação última de nossos cidadãos para o exercício do direito e do privilégio da democracia (YALE, 1828, p. 12).

Em 1840, já havia nos Estados Unidos da América mais de oitenta instituições superiores de ensino, em diferentes formatos e com diferentes concepções de ensino superior, o que nos impede de falar em “um modelo” anglo-americano de universidade único e indistinto: havia instituições com diferentes características com relação à diversidade estrutural e funcional, que foram se estabelecendo desde a independência dos Estados Unidos da América, em 1776.

A promulgação da Lei do *Land-Grant College*¹⁶ pelo presidente Abraham Lincoln em 1862, marca uma fase de intensa industrialização, fase em que houve uma clara indução à

¹⁶ “O expediente de doar terras para expandir a educação já havia sido utilizado antes pelo governo federal e pelos governos estaduais. A primeira reedição da Lei Morrill, em 1890, não apenas suscitou a criação de novas instituições, mas também providenciou uma dotação anual para promover as já existentes. Além disso, outras leis tiveram impacto sobre os *land grant colleges*. Em 1887, a Lei Hatch destinava recursos federais para o estabelecimento de estações agrícolas experimentais. Em 1906, a Lei Adams ampliava significativamente os recursos dessas estações. Um novo ato, a emenda Nelson à segunda Lei Morrill, destinava recursos ao treinamento de professores dos *land grant*. Em 1917, A Lei Smith-Hughes alocava verbas para o ensino vocacional nesses campos. E, em 1914, a Lei Smith-Lever estimulava a criação de um vasto campo de serviço de extensão agrícola nos *land grant*. Com isso, as fontes de recursos das instituições (inclusive dotações estaduais) diversificavam-se e

ampliação no número de universidades, o que se comprova pela distribuição de terras federais aos estados em apoio à criação de instituições públicas: exemplos da aplicação dessa política são as universidades da Califórnia, Minnesota, Illinois, Penn State, Wisconsin, o Instituto de Tecnologia de Massachussets (MIT).

O “Relatório de Yale”, um dos documentos mais influentes da educação superior norte-americana [*The Yale Report of 1828*], já em 1828, apontava problemas em um projeto educacional formado exclusivamente para a formação profissional, tendência que fortemente se expressava à época – o relatório além de fazer uma discussão geral sobre a natureza da educação liberal, faz também uma argumentação favorável à manutenção das literaturas grega e latina na grade curricular da faculdade.

Essa discussão surgiu em razão do desenvolvimento industrial norte-americano que pressionava as universidades para que oferecessem um currículo mais prático, focado nas necessidades do mercado, na transformação do ensino superior em uma escola profissional (YALE, 1828).

O relatório afirmava:

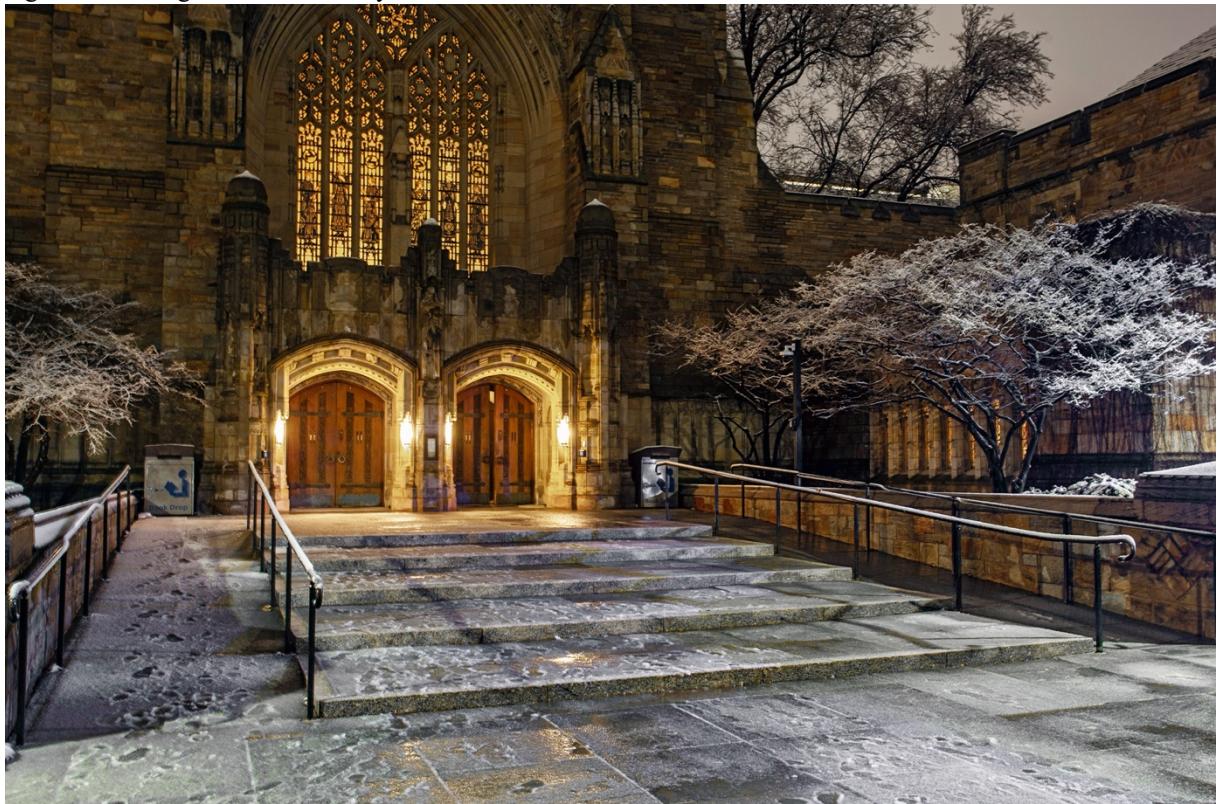
Quando um homem dá início à prática de sua profissão, as energias de sua mente devem ser dedicadas principalmente aos deveres próprios do ofício. Mas, se seus pensamentos nunca exploraram, outros assuntos, se ele jamais circula pelos vastos domínios da literatura e da ciência, haverá certa estreiteza em seus hábitos de pensamento, uma peculiaridade de caráter que por certo o marcará como um homem de opiniões e conhecimentos limitados. Caso se destaque em sua profissão, sua ignorância de outros temas e as imperfeições de sua educação estarão ainda mais expostas à observação pública. Por outro lado, aquele que não é só eminente na vida profissional, mas também possui uma mente ricamente abastecida de conhecimentos gerais, tem uma elevação e uma dignidade de caráter que lhe confere uma influência poderosa na sociedade, e uma esfera muitíssimo ampla de utilidade. Sua situação permite-lhe difundir a luz da ciência em meio a todas as classes da comunidade (YALE, 1828, p. 14).

O ensino superior americano evoluiria para um sistema diferenciado de seleção (faculdades de artes liberais de elite e universidades de pesquisa públicas e privadas) e acesso aberto (faculdades comunitárias, universidades municipais, faculdades públicas regionais e faculdades com fins lucrativos), e que – apesar das práticas discriminatórias de admissão no

o escopo de suas atividades ampliava-se, tanto quanto de seu público-alvo. Atualmente, estima-se que 15% dos estudantes de nível superior dos Estados Unidos são atendidos por essas instituições. E elas são responsáveis por dois terços dos diplomas de doutorado” (MORAES e SILVA, 2014, p. 65).

processo seletivo¹⁷ – aponta para a diversificação dos alunos ingressantes a partir da massificação: mulheres e minorias raciais e étnicas representavam parte crescente da população estudantil (cf. SORBER, 2016, p. 4-5).

Figura 8: Sterling Memorial Library - Universidade de Yale.



Fonte: <https://www.yale.edu/about-yale/traditions-history>, avesso em 11 jan. 2022.

Moraes, Silva e Castro (2017, p. 47) afirmam que, embora não haja universidades federais nos EUA:

o governo federal é, de fato, o motor e modelador do sistema de ensino superior. Exerceu esse papel já no século XIX, fomentando a criação de *colleges* e universidades por doação condicional de terras aos estados. Logo depois da Segunda Guerra Mundial, voltou à carga com um gigantesco programa de bolsas para veteranos que massificou o ensino superior como em nenhum outro país. E, nas décadas seguintes, transformou as grandes universidades de pesquisa – públicas ou privadas – em instituições dependentes de suas demandas, graças à pesquisa programática, encomendada sobretudo pelo Departamento de Defesa.

¹⁷ A questão étnico-racial, a questão feminista, assim como a questão da diversidade de identidade e gênero são questões que atravessam a universidade, tal qual atravessam a sociedade. Se verá, por todo o mundo, mas especialmente nos países que foram colonizados (latino-americanos, africanos etc.) uma gravidade maior desta questão em razão da dificuldade de acesso destas populações minoritárias (em representatividade e acesso a direitos, não numérica) à universidade e ao gozo do direito à educação ainda hoje em dia. Discutiremos esta questão, no cenário brasileiro, quando falarmos das cotas-étnico raciais para acesso à universidade, e do direito à licença maternidade à aluna pós-graduanda, por exemplo.

Darcy Ribeiro (1969, p. 56) afirma que “outra característica distintiva da estrutura universitária norte-americana é sua autonomia funcional no tocante ao governo, mas não com respeito aos financiadores privados que, através dos *boards of trustees*, controlam o desenvolvimento de suas atividades. Essa mesma característica é também apontada por Sorber (2016, p.3), que afirma que o financiamento privado das instituições, corrente até os dias atuais, foi o que permitiu, de certo modo, avanços mais substantivos e a criação de novas instituições, até o final do século XIX, que estiveram vinculados a doações generosas de grandes empresários do setor privado – como as voltadas à Universidade de Harvard e à fundação das Universidades Johns Hopkins, Stanford e Chicago.

Uma outra característica que diferenciava os sistemas norte-americano e humboldtiano era a existência de departamentos que ofertavam de forma conjunta programas profissionais e pesquisa acadêmica não rigidamente separados, o que teria “minado o ideal elitista da ciência ‘pura’, sem eliminar a tensão entre a pesquisa básica e a aplicada”, quebrando com a “distinção de princípio entre a profissão científica e qualquer outra” e lidando “com os três propósitos da universidade - ensino, pesquisa e formação e certificação profissional” (ASH, 2006, p. 251-252).

Avaliando a formação nos Estados Unidos, “país burguês mais adiantado, atrás do qual todos os outros manquitolam unidos” Adorno (1959, s/p.) considera que a “natureza de uma existência sem formação (*Bilderlosigkeit*) pode ser observada na sua forma mais extrema, como condição social universal da pseudoformação¹⁸”, modelo que iria receber influência considerável desse modelo anglo-americano, especialmente quando da organização e desenvolvimento da pós-graduação brasileira durante o Regime Ditatorial nas décadas de 1960 e 1980.

Conforme aponta Paula (2003a), no modelo norte-americano, a instituição universitária procura associar estreitamente o ensino e a pesquisa aos propósitos funcionais (serviços), estruturando-se de tal maneira que possa ajustar-se às necessidades da massificação do ensino superior e da sociedade de consumo. Ao adotar a forma empresarial, boa parte das universidades procura atender aos interesses imediatos do setor produtivo, do estado e da sociedade, produzindo especialistas, conhecimento tecnológico e aplicado, pesquisa de

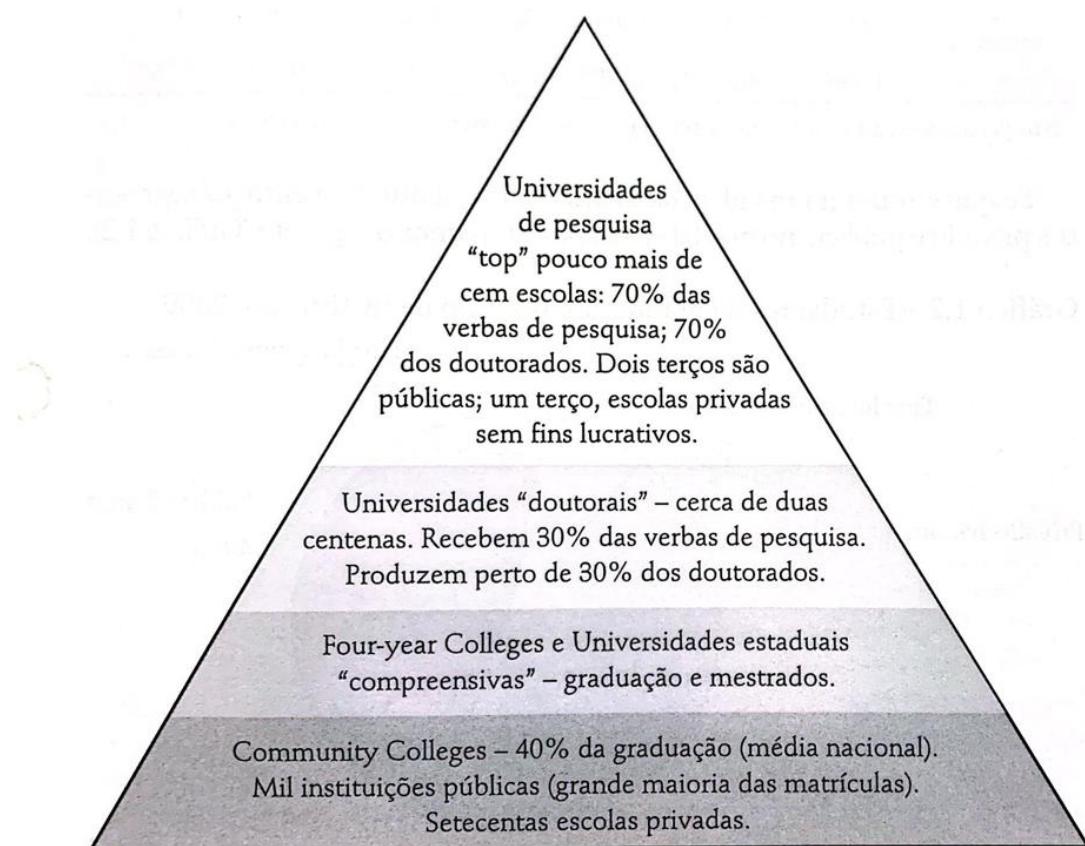
¹⁸ A Pseudoformação (*halbildung*) é conceito elaborado por Adorno em texto originalmente publicado como *Theorie der Halbildung* em 1959 e reimpresso em Theodor W. Adorno, *Schriften*, Vol. 8, “Sociologischen Schriften”, p. 93-121. Traduzido para o inglês por Deborah Cook, e do inglês para o Português por Maria Angélica Pedra Minhoto, em versão ainda no prelo.

interesse utilitário e prático, assim como serviços de uma maneira geral [...] (PAULA, 2008, p. 41).

Analisando comparativamente o modelo norte-americano e o alemão, Weber (1989, p. 137) considera que “não podem ser administradas sem instalações, equipamentos e outros recursos em larga escala, e os resultados ali são os mesmos que se veem onde quer que se estabeleça o tipo capitalista de organização” e ele mesmo explica a “alienação entre o trabalhador e os meios de produção”. Talvez seja no modelo anglo-americano que se possa já antever de forma mais nítida a submissão à racionalidade tecnológica, tema que será amplamente discutido por Marcuse em suas obras.

Na tentativa de desenhar algo que mais se assemelhasse com o sistema norte-americano da educação superior Moraes, Silva e Castro (2017, p. 11) apresentam a seguinte figura:

Figura 9: A pirâmide da educação superior norte-americana.



Fonte: MORAES, SILVA e CASTRO, 2017, p. 11.

Denunciando a proximidade entre as universidades de pesquisa e a indústria, temos que “está claro que as universidades de pesquisa representam a principal reserva para os

laboratórios de pesquisa industriais de nossa nação”, sendo que “cerca das 100 maiores universidades de pesquisa produzem a maioria dos doutoramentos em ciência e em engenharia”. Ainda afirma o autor que “os grandes laboratórios industriais norte-americanos não poderiam funcionar sem que estas universidades lhes fornecessem indivíduos novos e talentosos de forma regular” (COLE, 2009, p. 195-6 *apud* MORAES, SILVA e CASTRO, 2017, p. 09).

Assim, o modelo norte-americano difere do alemão no que diz respeito à influência e à incorporação das demandas econômicas e sociais, centrando-se na formação de profissionais e especialistas para uma sociedade altamente diferenciada em funções e papéis, respondendo a uma diferenciação exterior que exigia o domínio e a solução de problemas formulados fora dos limites universitários (WAIZBORT, 2015).

2.1.1.5 O Processo de Bolonha

Se não fosse permitido questionar a filosofia newtoniana, a humanidade não se sentiria tão completamente segura como se sente agora (MILL, 1961, p. 273).

Embora tenha restado claro que na Europa ocidental existem diversos tipos de universidades implementadas, como foi possível observar na análise dos modelos humboldtiano, francês, anglo saxônico e anglo-americano, há nas últimas duas décadas uma tendência de globalização presente também na universidade europeia, que coincide com a tendência econômica que levou à constituição da União Europeia, a adoção do euro como moeda única no território europeu e outras medidas mais, não de unificação, mas de homogeneização que significam, ao cabo, a tentativa dessas diversas nações de facilitar não só a circulação de pessoas, mas de bens e capital entre os países europeus.

O Processo ou Convênio de Bolonha (EHEA, 2022) é um acordo firmado pelos Ministros da Educação de 49 nações europeias que compõem a União Europeia (UE), no ano de 1999, para a constituição do Espaço Europeu do Ensino Superior (EHEA), e é uma proposta de compatibilização e colaboração internacional contínua de seus sistemas de ensino superior.

Países com diferentes tradições políticas, culturais e acadêmicas vêm constituindo desde 1999 um conjunto comum de compromissos como reformas estruturais e ferramentas compartilhadas que visam aumentar a mobilidade e a empregabilidade dos cidadãos, e ao mesmo tempo fortalecer os seus mecanismos de qualidade.

O Tratado tinha como premissa que “a constituição de uma Europa unida e forte dependia de uma educação superior voltada para a inovação, a competitividade e a produtividade” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 132) e ainda “a edificação de um Espaço Europeu de Ensino Superior [...], a consolidação e enriquecimento da cidadania europeia e o aumento da competitividade com outros sistemas de ensino do mundo (em particular os dos Estados Unidos e do Japão)” (MORGADO, 2009, p. 50).

Pelo que se vê pela própria declaração contida no Convênio, a preocupação com a competitividade com outros sistemas de ensino no mundo se coaduna com a tendência da submissão da educação ao capital. Morgado (2009, p. 39) considera que

Na verdade, ao invés de conseguir a desejável integração harmoniosa das economias e uma maior unidade política, cultural e social no mundo, a globalização tem, em muitos casos, contribuído para tentar “impor” determinados padrões e estilos de vida, para estimular o consumo e a competição desenfreada entre empresas e trabalhadores e para acentuar, de forma dramática, a percepção das desigualdades que continuam a grassar no planeta.

Dessa forma, o que à primeira vista pode parecer uma mudança positiva, buscando a integração dos sistemas de ensino superior das diversas nações europeias, quando observado mais de perto pode denotar sintoma de submissão à racionalidade tecnológica, especialmente no que tange a uma unificação da formação voltada para a constituição de profissionais para atender ao mercado europeu, razão pela qual o Programa de Bolonha mereceria ser analisado detidamente.

A cada dois ou três anos são organizadas Conferências Ministeriais para avaliar os progressos realizados no âmbito do EHEA e decidir sobre as novas medidas a serem tomadas, e, nos últimos anos, o que se tem visto é a consolidação desta tendência de submissão à racionalidade tecnológica, tal qual em uma grande maioria de universidades pelo mundo.

2.2 A Universidade no Brasil

Tenho tão nítido o Brasil que pode ser, que há de ser, que me dói o Brasil que é. (RIBEIRO, Darcy, 1969).

Como dito anteriormente, as universidades são instituições progressistas, mesmo quando não se definem ou não se pretendem como tal, porque contribuem para o desenvolvimento de novas ideias, novas práticas e tradições sociais, contribuem para a mobilidade social, para o enriquecimento cultural e para a novidade social, intelectual, política, tecnológica: a universidade brasileira é tardia, e não por acaso.

Durante o período colonial o interesse nítido era manter o poder da Coroa, interesse contudo que parece nunca ter cessado em essência, visto que a constituição das universidades brasileiras tardou enormemente no tempo se comparada com a sua constituição em outras nações latino-americanas.

O que se viu na história brasileira foi a constituição de uma universidade colonizada: com valores eurocêntricos, privilegiando o conhecimento produzido por homens brancos. A servir os interesses dos colonizadores (tal qual o é ainda atualmente, muito embora a colonização se dê de outro modo no capitalismo tardio).

Esta, fatidicamente será uma universidade excludente e preconceituosa no sentido de não ter condições de receber mulheres, pessoas pretas, indígenas, pessoas transsexuais, pessoas, LGBTQIAP+ e corpos dissidentes: é feita por homens brancos para homens brancos. Ali, muito pouca coisa fora desta norma – masculinista, cisgênero, heteronormativa, branca e eurocêntrica – encontrará formas de sobreviver e de se desenvolver. Ainda hoje é assim.

Razão pela qual discutir a função social da universidade passa pela discussão de uma necessária decolonização, não apenas da universidade, mas de todos os saberes que nela são ensinados. Medidas como o ensino das culturas indígena e afrodescendente nas escolas no ensino médio, pautadas por leis federais são indícios de que alguma mudança já começou. Mas ainda não é o suficiente.

Muito menos pessoas negras concluem o ensino superior no nosso país, muito embora já haja um acesso muito maior do que em outros recentes tempos históricos a sua permanência

e ascensão na carreira acadêmica, como pesquisador e docente ainda é muito difícil. O racismo é estrutural¹⁹.

A disparidade entre gêneros e a grande distância que existe ainda entre o acesso aos direitos – o direito à educação por exemplo entre meninos e meninas, homens e mulheres, é gritante e se espalha por toda a sociedade: começa dentro de casa com a desigual distribuição de tarefas domésticas, e chega até a disparidade de remuneração para exercício da mesma função entre os sexos, no mercado de trabalho.

Mais grave ainda é a situação das mulheres que são mães, e que suportam, por vezes, o trabalho da reprodução social sozinhas. A disparidade chega para as mulheres/mães ainda de forma agravada: é o chamado “efeito tesoura”, que demonstra que a proporção de mulheres na ciência vai caindo com a progressão da carreira²⁰.

Como, então, constituir pesquisadoras e pesquisadores mulheres, negros e negras, indígenas, transsexuais, para termos docentes e bibliografias diversas na universidade, se quer o ingresso, nem sua permanência, têm sido eficientemente garantidos?

Importar soluções prontas do estrangeiro não parece a melhor resposta para dar conta da complexidade da educação, da educação superior e pós-graduada brasileiras.

Assim, considera-se com muita cautela, neste capítulo, as influências que os modelos de universidade alemã, francesa, anglo-saxã e americana exercem sobre a universidade brasileira, convidando-os a refletir sobre a utilidade de construção de uma educação superior e pós-graduada genuinamente brasileiras, sem desconsiderar toda a tradição universitária, mas indo muito mais além dela do que o que fizemos até hoje.

¹⁹ Em artigo intitulado “Mesmo sendo maioria na população brasileira, negros ainda têm baixa representatividade no meio acadêmico” os autores afirmam que “um levantamento de junho de 2020 feito pela Liga de Ciência Preta Brasileira mostra que, dentre os alunos de pós-graduação, 2,7% são pretos, 12,7% são pardos, 2% são amarelos, menos de 0,5% é indígena e 82,7% são brancos. A análise aconteceu a partir de dados da Plataforma Lattes, serviço do CNPq que reúne informações curriculares, grupos de pesquisa e instituições das áreas de ciência e tecnologia no Brasil”, e mesmo o Brasil sendo o país com a segunda maior população negra no mundo um percentual ínfimo vira doutor: “conforme dados divulgados pela revista Pesquisa, da FAPESP, dos 80.115 doutores e mestres formados em 2020, 9.909 são pardos e 2.746 pretos” (HANZEN, 2021).

²⁰ “Cerca de 65,5% dos estudantes com filhos dependem de auxílio da família para se dedicar aos estudos, sendo que apenas 5,2% contam com creches e redes de apoio na universidade. Porém, conforme dados do IBGE, os arranjos monoparentais femininos (mães solo) representam cerca de 15,3% dos arranjos domiciliares no Brasil, com limitações na rede de apoio” [...] “Os dados da nossa pesquisa da pandemia mostraram que as mães alunas de pós-graduação foram imensamente afetadas pela pandemia, quanto à possibilidade de dar continuidade ao desenvolvimento de suas teses e dissertações. Os números foram particularmente chocantes para as mães negras: menos de 10% avançavam com suas teses e dissertações durante o período de isolamento social no Brasil” (PARENT IN CIENCE, 2021).

Apresenta-se, então – de forma cronológica –, a criação das universidades brasileiras²¹ que se iniciou pelos idos de 1920 no Rio de Janeiro, e, também, aponta-se o surgimento de movimentos e instituições que causaram importantes influxos históricos para a sua constituição no país, para, num segundo momento falarmos do surgimento da pós-graduação, pelos idos de 1965, após a regulamentação pelo Parecer CFE 977/65. Para melhor visualização da cronologia recomenda-se a consulta do Anexo 2 desta tese.

2.2.1 Reinado e os primeiros cursos de nível superior (1807-1888)

Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro (Dom Pedro II).

Os primeiros cursos e instituições de nível superior surgiram no Brasil logo após a transferência da família real portuguesa ao país (1808), inicialmente em Salvador (o Curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia), posteriormente, com a mudança da corte, no Rio de Janeiro (Escola de Cirurgia, Academias Militares e a Escola de Belas Artes), em seguida no Recife e São Paulo (Cursos Direito) (cf. TEIXEIRA, 1989, p. 67), e ainda a criação da Escola Politécnica da Escola de Minas (Engenharia) (cf. CUNHA, 1974, p. 114). No Brasil, as universidades foram proibidas pela coroa portuguesa no tempo do Brasil Colônia, estando a Igreja Católica inicialmente proibida de construí-las, na contramão da história de quase mil anos desta instituição no mundo, sua constituição tardia, no Brasil, foi alvo de discussões infundáveis até a Primeira República, como se verá.

De acordo com Oliven (2002, p. 25), as primeiras faculdades brasileiras “eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação

²¹ Por uma questão de organização elaboramos um quadro com a data de fundação das universidades brasileiras, local, seu nome e as mudanças de nomenclatura pelas quais passaram a fim de sistematizar de forma cronológica os dados colhidos para a pesquisa, bem como da constituição de instituições, movimentos e políticas públicas (estas implementadas por meio de normas federais) que influenciaram diretamente essa constituição. Constam do Anexo 2 – Quadro 2. A análise do quadro pode ser interessante em razão da possibilidade de apreensão rápida de fatos como (1) a universidade brasileira é bastante jovem, (2) há uma nítida concentração das universidades na região centro e sudeste do país desde o seu surgimento mas que se replica até a atualidade, com um número ainda diminuto de universidades em regiões consideradas remotas, como norte do país, (3) grande proliferação de universidades privadas a partir das décadas de 1990 – 2000 adiante, o que coincide com o surgimento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES (1999) e do Programa Universidade para Todos - ProUni (2005), (4) considerável incremento no número de universidades federais a partir da implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (2007), dentre outras informações que discutiremos nesta análise.

profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa”.

Teixeira (1989, p. 83) afirma que durante o primeiro e segundo Impérios havia uma demanda pela constituição de uma universidade no país, que enfrentava, contudo, resistência por parte de determinados grupos, como os positivistas. Ele menciona 42 projetos apresentados à época, sendo, entretanto, sistematicamente recusados pelo governo e pelo parlamento.

2.2.2 A constituição das faculdades isoladas e da primeira universidade pública na República Velha (1889-1930)

Em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto n. 14.343, o governo Federal criou sua primeira universidade: a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) (UFRJ, 2022).

No período da Primeira República (1889-1930), foram criadas mais algumas faculdades isoladas e houve iniciativas rudimentares de constituição de universidades no âmbito privado.

O decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915 (BRASIL, 1915) reorganizava o ensino secundário e superior no Brasil.

Paralelamente ocorria a organização de sociedades e associações privadas interessadas no desenvolvimento da pesquisa científica: a Sociedade Brasileira de Ciência, fundada em 3 de maio de 1916 na cidade do Rio de Janeiro, então sede do governo federal e, que viria a transformar-se na da Academia Brasileira de Ciências – ABC, em 1922.

Ela se estruturava como uma organização privada, independente do Estado, que visava “estimular a continuidade do trabalho científico de seus membros, o desenvolvimento da pesquisa brasileira e a difusão do conceito de ciência como fator fundamental do desenvolvimento tecnológico do país” (ABC, 2009, s/p.).

De forma similar atuava a Associação Brasileira de Educação, que fora fundada, em 1924, também no Rio de Janeiro (ABE, 2009).

“O Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto-lei nº 19.851/31) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto-lei nº 19.852/31) e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31)” (FÁVERO, 2006, p.

23): entre as questões recorrentes debatidas num movimento iniciado na década de 1920 sobre universidade estavam a sua concepção, seu modelo, suas funções e ainda quanto à autonomia universitária.

No interregno do surgimento das associações, por força do decreto n. 14.343 de 7 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), o então presidente da República Epitácio Pessoa institui a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade pública no Brasil.

Ela foi fundada a partir da integração administrativa de escolas de cunho profissionalizante já existentes, de forma semelhante ao ocorrido no modelo napoleônico (PAULA, 2008), e passou a se chamar Universidade do Brasil (1937) e, posteriormente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (1965), como é conhecida até hoje.

Anote-se: apenas em 1920 criou-se a primeira universidade brasileira, a Universidade Nacional no Rio de Janeiro, contando então a universidade brasileira com pouco mais de cem anos.

Figura 10: Universidade Federal do Rio de Janeiro.



Fonte: <https://desafiosdaeducacao.com.br/ufrj-completa-100-anos/>, acesso em 12 jan. 2023.

As primeiras universidades no Brasil se constituíram como instituições livres: já no início do século XX surgiram as estaduais, o que até então só ocorria, ainda de forma assistemática, no nível federal (FÁVERO, 2006).

Em 1927 registra-se a instituição da segunda universidade brasileira, a Universidade de Minas Gerais, por meio da lei nº. 956 de 7 de setembro de 1927 (MINAS GERAIS, 1927), fruto da reunião das faculdades de Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia e da Escola de Engenharia (UFMG, 2007).

Fávero (2006) explica que, durante a Primeira República, o Governo Provisório cria o Ministério da Educação e Saúde Pública (em 14 de novembro de 1930), tendo como seu primeiro titular Francisco Campos, que, a partir de 1931, elabora e implementa reformas de ensino, secundário, superior e comercial.

2.2.3 A criação da Universidade de São Paulo e outras universidades na Era Vargas (1930-1945)

Decreto n. 6.283 de 25 de janeiro de 1934
Crea a Universidade de São Paulo e dá outras providências
(BRASIL, 1934)

Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas (1930-1945), foi aprovado decreto instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras, classificando-as como públicas (federal, estadual ou municipal) ou livres (privadas) e estabelecendo que deveriam incluir três dos seguintes cursos: Direito, Medicina, Engenharia, Educação, Ciências e Letras (Decreto n. 19.851/1931), o que vigorou até 1961, quando da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 4.024/1961).

Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO *et al.*, 2010), redigido por Fernando de Azevedo, e subscrito por outros intelectuais, dentre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto e Lourenço Filho²².

²² Nelson Joaquim explica que: “Com a liderança de Anísio Teixeira e outros educadores, formou-se no início da década de 1930 o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, cuja atuação foi decisiva na formulação da política educacional, na legislação, na investigação acadêmica e na prática escolar”. Ele informa ainda que Anísio, chamado de estadista da educação” “seguiu a perspectiva do pragmatismo filosófico e educacional de John Dewey, junto a quem fizera seus estudos de pós-graduação nos Estados Unidos da América, no final da década de 1920. Ele teve uma trajetória de educador, administrador público, pensador e político da educação, inclusive tinha uma formação jurídica” (JOAQUIM, 2015, p. 22).

Figura 11: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova



Fonte: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/passado/manisfesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova-1932/143>, acesso em 11 jan. 2023.

Em resposta a esse manifesto, e ao precedente movimento das associações privadas, houve a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e da Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935 (CARDOSO, 1982; FERNANDES, 1984), durante o governo do presidente Juscelino Kubitschek, constituindo-se em uma das primeiras tentativas de elaboração de um modelo em que fosse possível a integração entre ensino e pesquisa, e, portanto, de superação de um padrão de organização do ensino superior baseado na escola isolada e profissionalizante.

Figura 12: Universidade de São Paulo – Largo São Francisco



Fonte: <http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2002/jusp609/pag14.htm>, acesso em 11 jan. 2023.

A Universidade de São Paulo (1934), a primeira universidade estadual, foi instituída por um grupo de intelectuais entre os quais destacam-se Fernando de Azevedo e Júlio Mesquita, mantida pelo governo do Estado, tendo como princípios a unidade entre ensino e pesquisa, com ênfase na formação geral e humanista e autonomia relativa diante do Estado e dos poderes políticos, mais próxima ao modelo alemão (PAULA, 2008).

Anísio Teixeira, um dos idealizadores da UDF, em discurso proferido quando da inauguração dos Cursos explicita que a universidade deve ser lócus de investigação e de produção do conhecimento (FÁVERO, 2006):

A função da universidade é uma função 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 as universidades (TEIXEIRA, 1998, p. 35).

Figura 13: Universidade do Distrito Federal (UDF)



Fonte: FÁVERO, 1998.

A ideia comum à USP e à UDF era uma ideia bastante audaciosa de universidade: criada por brasileiros o Manifesto dos Pioneiros da Educação (assim mesmo nomeado por seus criadores) procuraria balizar a criação de uma universidade autônoma, voltada à formação integral dos sujeitos. E por isso mesmo sua criação e manutenção não passara incólume pelo governo à época. Segundo Mendonça (2000, p. 140):

A ideia comum aos projetos da USP e da UDF, de formar na universidade as elites que, com base na autoridade do saber, iriam orientar a nação (colocando-se, de certa forma, acima do Estado), seria, no contexto do Estado Novo, considerada perigosa. Ao governo federal interessava ter o monopólio de formação dessas elites e por isso impunha sua tutela sobre a universidade.

E, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, mantida pelo município do Rio de Janeiro, capital do país, por iniciativa de Anísio Teixeira, secretário de Educação no Rio de Janeiro à época, criada no seio da reforma de ensino por ele empreendida, “voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados” (OLIVEN, 2002, p. 28), fora logo extinta (1939) e seus cursos incorporados à Universidade do Brasil.

2.2.4 A criação de outras universidades e o desenvolvimento da comunidade científica na República Populista (1945- 1964)

O sr. ministro da Educação e Cultura, considerando a necessidade de implantar e desenvolver o regime de cursos-pós-graduação em nosso ensino superior e tendo em vista a imprecisão, que reina entre nós, sobre a natureza desses cursos, solicita ao Conselho pronunciamento sobre a matéria que defina e, se for o caso, regulamente os cursos de pós-graduação a que se refere a letra b do art. 69 da Lei de Diretrizes e Bases. (BRASIL, 1965 - Parecer CFE 977/65).

Numa tendência da manutenção do controle estatal, várias instituições fundadas na década de 1920 e 1930 foram federalizadas, entre 1949 e 1950, dando origem posteriormente a algumas Universidades Federais existentes até hoje – nos estados do Paraná, Amazonas, Rio Grande do Sul e Bahia (cf. SAVIANI, 2010, p. 6 e 7).

A pós-graduação brasileira somente foi formalmente instituída em meados dos anos 1960, com a regulamentação da letra “b”, do artigo 69 da lei nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a então Lei de Diretrizes e Bases, por meio do Parecer CFE 977 de 3 de dezembro de 1965 (CAPES, 1965), que lhe dava definição, afirmado que esta visava à formação de professores universitários, ao desenvolvimento da pesquisa científica e ao treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível para o atendimento dos setores público e privado.

Newton Sucupira, que viria a ser o relator do Parecer 977 de 3 de dezembro de 1965, a fim de regulamentar a pós-graduação brasileira assevera que: “Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção

exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização" (CAPES, 1965).

Assim, constata-se que a pós-graduação formalmente instituída no Brasil é recente, tendo completado 58 anos, pouco mais de meio século (1965-2023).

O parecer CFE 977/65, quando da definição do conceito de pós-graduação, baseou-se no modelo norte-americano²³ em que ela corresponde aos estudos regulares após o bacharelado com vista a um grau superior, definindo o sistema de cursos que se superpõe à graduação com objetivos amplos e aprofundados de formação científica ou cultural.

O desenvolvimento sistemático da pós-graduação nos Estados Unidos e a configuração desse modelo podem ser considerados como produto da influência germânica, em um momento em que "a universidade deixa de ser uma instituição apenas ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica" (CAPES, 1965, p. 2).

O Parecer faz ainda a distinção entre pós-graduação *stricto sensu*, sendo esta última reservada aos cursos de especialização e aperfeiçoamento que têm objetivo técnico profissional específico, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade, tendo como meta, portanto, "o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do saber ou profissão" (CAPES, 1965, p. 4), destinada ao treinamento do especialista altamente qualificado.

De forma distinta está a pós-graduação *stricto sensu* que tem como meta a formação científica avançada, bem como a composição de quadros de docência para a transmissão da ciência, titulando mestres e doutores (CAPES, 1965).

Dessa forma, é possível apontar que a pós-graduação brasileira esteve, desde sua constituição, assinalada como local privilegiado da investigação científica, mas também como instância de qualificação de pessoal para inovar em produtos e processos.

²³ "A pós-graduação - o nome e o sistema - tem sua origem próxima na própria estrutura da universidade norte-americana, compreendendo o *college* como base comum de estudos e as diferentes escolas graduadas que geralmente requerem o título de bacharel como requisito de admissão. Assim, em virtude dessa organização a universidade acha-se dividida em dois grandes planos que se superpõem hierarquicamente: o *undergraduate* e o *graduate*. No primeiro encontram-se os cursos ministrados no *college* conduzindo ao B. A. [Bacharelado acadêmico - tradução da autora] e ao B. Sc. [Bacharelado de Ciências - tradução da autora], e o segundo abrange os cursos pós-graduados, principalmente aqueles que correspondem a estudos avançados do *college* visando os graus de Mestre e de Doutor" (CAPES, 1965, p. 2 - itálico do original).

Outro dado é que exercendo dupla função, de um lado a produção de conhecimento científico; de outro a qualificação profissional, a pós-graduação nesta segunda função atua em duas frentes: para a formação de quadros para as universidades (possibilitando a reprodução do próprio ensino superior) e para qualificação para o mercado de trabalho.

A década de 1960 foi marcada também pelo desenvolvimento da comunidade científica brasileira, e pela constituição, de um lado, de organizações científicas como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 1948) e o Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF, 1949).

Figura 14: Jornal – Posse de Diretores e Conselheiros da SBPC (1948)



Fonte:http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/5031/1/C%26C_70_3_jul_SBPC%2070%20anos.pdf, acesso em 11 fev. 2023.

“Fruto de intensos debates sobre sociedade e ciência, a SBPC, já em sua fase inicial, defendeu tanto uma posição internacionalista para a ciência, como se preocupou com os problemas relacionados às questões nacionais”, destaca Lizardo (2010a, p. 32).

Ela afirma que “com o golpe militar em 1964, a sociedade científica reafirmou sua autonomia em relação ao governo, assim como sua posição apolítica”, e explica que “essa posição foi revista na década de 1970, quando a SBPC passou a questionar a legitimidade do governo autoritário e começou a reivindicar a participação das organizações científicas nas decisões nacionais”.

De outro lado, houve ainda a criação de órgãos públicos para o fomento da ciência nacional, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 1951) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951)²⁴. Anísio Teixeira foi o fundador e primeiro presidente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a maior agência brasileira de financiamento da pós-graduação e formação de recursos humanos.

Se as associações buscavam promover maior articulação política entre os cientistas, Capes e CNPq visavam fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico pela concessão de bolsas de estudo e pesquisa, fornecendo o financiamento para infraestrutura física e para formação de quadros para as universidades, ao mesmo tempo em que exerciam controle sobre a produção do conhecimento científico, tecnológico e a inovação crescente na comunidade científica.

Destaca-se a importância das associações com o exemplo da SBPC, cuja criação viabilizou a reunião de um grupo que viria a se articular a Anísio Teixeira e a Darcy Ribeiro na criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961.

O Conselho Nacional de Pesquisas, criado por meio da lei nº. 1.310 de 15 de janeiro de 1951 (BRASIL, 1951a), seguiu-se à criação do Conselho Nacional de Pesquisas, e a criação da “Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES) por meio do Decreto Presidencial nº. 29.741, a 11 de julho de 1951 (BRASIL, 1951b), agência federal presidida pelo Ministério da Educação e Saúde,

²⁴ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior será tratada na presente pesquisa, a partir deste momento apenas por sua sigla – CAPES, em conformidade com a grafia que é apresentado na área institucional de seu site, e a avaliação objeto da presente pesquisa será nomeada “avaliação CAPES”. Conforme as Normas para elaboração de textos do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (2014) as siglas com quatro ou mais letras quando pronunciáveis se escrevem com a inicial maiúscula e o restante em minúsculas, corroborando a forma de apresentação no site da CAPES.

composta por representantes do próprio Ministério da Educação, do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), da Fundação Getúlio Vargas, do Banco do Brasil, da Comissão Nacional de Assistência Técnica, da Comissão Mista Brasil-Estados Unidos, do Conselho Nacional de Pesquisas, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, da Confederação Nacional da Indústria e da Confederação Nacional do Comércio (CÓRDOVA, 1996, p. 10).

O argumento para a realização de uma “campanha”²⁵ e não da publicação de uma lei, ou da criação de outro instrumento ou órgão, era de que se objetivava "corrigir uma deformidade congênita de nossa formação profissional [...] alguma coisa de vivo que desperte o interesse e a colaboração de todos" (CÓRDOVA, 1996, p. 10), nas palavras do Ministro da Educação Simões Filho, proferidas por ocasião da criação da CAPES.

Sob a coordenação de Anísio Teixeira, em 1951, a CAPES foi criada como um mecanismo de apoio ao desenvolvimento da pesquisa no Brasil, emergindo em um período de grande efervescência administrativa e institucional (CÓRDOVA, 1996) para dar suporte à demanda do desenvolvimento econômico e social, buscando, para tanto, "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país" (CAPES, 1965, s/p.).

A CAPES passa a subordinar-se diretamente à Presidência da República a partir de 1961, e com a ascensão militar, em 1964, Anísio Teixeira deixa o cargo de Secretário-geral da Comissão para que uma nova diretoria assumisse; a CAPES volta a se subordinar ao Ministério da Educação e Cultura (CAPES, 2015a, s/p.).

Em 22 de agosto de 1946, surge a Universidade Católica do Estado de São Paulo, passando a ser mantida pela Fundação São Paulo a partir de outubro de 1946, e, que mais tarde, em 1947, viria a ser transformada na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, sendo uma das dez primeiras universidades brasileiras.

Já de início, a PUC São Paulo incorporou a Faculdade Paulista de Direito e a Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras de São Bento (em funcionamento desde 1908). Ainda outras agregadas como a Faculdade de Ciências e Letras de Campinas e a Faculdade de Engenharia Industrial foram incorporadas no decorrer dos anos.

²⁵ No ano de 1978 a CAPES passa a ser denominada pela nomenclatura que hoje conhecemos “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (CAPES, 2015a).

Figura 15: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo



Fonte: <https://j.pucsp.br/noticia/museu-da-cultura-disponibiliza-fotos-historicas-do-predio-velho>, acesso em 15 jan. 2023.

De acordo com a historiografia brasileira, até o final da Segunda Guerra Mundial, as universidades no Brasil se desenvolveram em maior ou menor grau tendo por base os modelos francês e alemão.

Após a Segunda Guerra, com o avanço acelerado do capitalismo industrial, intensificou-se no país a pressão para formação de quadros profissionais superiores capazes de fazer frente ao desenvolvimento econômico e às demandas do mercado de trabalho, com a constituição de burocracias públicas e privadas mais especializadas.

Com a criação da UnB, em 1961, ano seguinte à transferência da capital nacional para Brasília e ainda durante o chamado período nacional-desenvolvimentista (1946-1964), apresentou-se um novo modelo de instituição superior. Com uma estrutura integrada e flexível, organizada como fundação e em departamentos acadêmicos, que substituíram as antigas cátedras (OLIVEN, 2002), a nova concepção assentava-se na produção de conhecimentos em todas as áreas, visando o desenvolvimento socioeconômico e cultural do país. Os departamentos eram voltados essencialmente à pesquisa e o ensino realizado por Institutos Centrais, provendo formação básica e profissional. De acordo com Oliveira, Dourado e Mendonça (2006), a organização da UnB foi similar a de “algumas das universidades públicas americanas, (...) ‘reconceptualizando’ e produzindo um *novo ideal* e uma *nova concepção de universidade*” (p.163 – grifos dos autores).

2.2.5 A Reforma Universitária no Brasil e a influência do modelo norte-americano (1961)

[...] sua finalidade [da universidade] transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada. (CAMPOS, 1931).

Em 1961, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o intuito de propor e debater a reforma universitária, reuniu-se com reitores das universidades, que encaminham um conjunto de medidas, dentre as quais a criação de uma Comissão Nacional sob a liderança do próprio Ministério, a constituição de um Fórum de Reitores, a criação de comissões seccionais de reforma nas diferentes instituições.

Estas sugestões não foram levadas a cabo em razão da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases no mesmo ano, lei que criou o Conselho Federal de Educação (CFE), órgão que viria a assumir a direção sobre a política do Ensino Superior.

Durante o Regime Militar, foram promovidas pequenas reformas da educação superior por meio do Decreto-Lei de nº. 53 de 1966 (BRASIL, 1966), que determinava a articulação entre ensino e pesquisa, sendo que esses deveriam compor a organização de toda a universidade; o Relatório Atcon (1966), o Decreto-Lei nº. 252 de 1967 (BRASIL, 1967), que determinava a criação da extensão como missão educativa da universidade (ALVES e OLIVEIRA, 2014), o Relatório Meira Mattos (1968), o relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto nº. 62.937/68 (somente publicado em 1983), e ainda outros decretos e atos, como o próprio Ato Institucional nº. 5, de 13 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968), que permitia entre outras coisas que o presidente poderia decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e especificamente o Decreto-lei nº. 477, de 26 de fevereiro de 1969, que definia as infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares.

Era a expressão mais pura da violência do governo ditatorial sobre a universidade, experiência ainda não superada em nossa universidade, haja vista que foram anistiados os crimes cometidos, os criminosos nunca foram levados a julgamento, como ocorreu em outros países latino-americanos.

Fávero conta que

No início de 1968, a mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do Governo medidas no sentido de buscar “soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente dos excedentes”. A resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto n. 62.937, de 02.07.1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a “crise da Universidade”. No Relatório Final desse grupo aparece registrado que essa crise sensibilizou diferentes setores da sociedade, não podendo deixar de “exigir do Governo uma ação eficaz que enfrentasse de imediato o problema da reforma universitária, convertida numa das urgências nacionais” (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 17 apud FÁVERO, 2006, p. 32).

Fávero (2006, p. 34) chama atenção para o fato de que muito embora o marco inicial da legislação que trata do Ensino Superior sejam os Decretos-leis nos 53/66 e 252/67, foi a partir dos resultados dos trabalhos do Grupo de Trabalho, em 1968 que se pode falar de uma legislação básica da Reforma Universitária.

2.2.6 A organização da pós-graduação no período de Ditadura Civil-Militar (1964-1988)

[...] contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse de avanço 'abstrato' e 'teórico' ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensaiar suas armas. Entretanto, o avanço "abstrato" e "teórico" esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado (FERNANDES, 1974, p.4 e 5).

Modernizar a universidade era uma das preocupações do governo durante o regime militar (FÁVERO, 2004, p. 206), e aponta os decretos 53/66 e 252/67 como ponto de partida desse movimento, que veio a se completar com a lei nº. 5.540/68. Fávero ainda assevera que “a resposta de maior alcance foi a criação, pelo Decreto n. 62.937, de 02 de julho de 1968, do Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a ‘crise da Universidade’”. No âmbito do Ensino Superior os anos 1960 foram marcados por intensas discussões sobre a Reforma Universitária.

Estabeleceu também, uma articulação na rede de universidades federais nos diferentes estados, e, sob influência do modelo norte-americano, buscou incentivar alguns ramos da pesquisa, com apoio ao desenvolvimento científico e tecnológico no interior das instituições por meio da pós-graduação, e estreitar os vínculos entre as demandas da economia e as atividades universitárias (FERNANDES, 1975; CUNHA, 2007). Pinto (1986) considera que a

Reforma se constituiu em um dos aspectos da transformação geral da sociedade brasileira, movimento de um mesmo processo histórico, e, como tal, deveria ser simultânea e harmônica com as demais reformas (agrária, bancária, administrativa, urbana).

Com o golpe civil-militar de 1964, um governo autoritário e centralizado se estabeleceu no país. No plano econômico, promoveu a redução da inflação, o controle de salários, preços de produtos e taxas de câmbio e juros, fomentando um acelerado crescimento econômico, além de diversas medidas de internacionalização. No âmbito do ensino superior, formalizou a pós-graduação e realizou a Reforma Universitária principalmente por meio da lei nº. 5.540/68, visando racionalizar o sistema superior de ensino. Na letra da lei, o modelo de organização universitária foi estabelecido para todo o nível superior, prevendo integração entre ensino e pesquisa, dedicação exclusiva de docentes, substituição de cátedras por departamentos e autonomia da universidade.

Um governo que cerceou as liberdades políticas e se caracterizou por um forte autoritarismo de Estado sobre as Instituições Educacionais e seus membros.

O Acordo MEC-USAID, em 1965 entre o Brasil e os EUA tinha como principal ponto a expansão e a reestruturação do sistema nacional de ensino superior, por meio da privatização das instituições públicas. Esse acordo foi contestado amplamente por docentes e discentes naquele período. Naomar de Almeida Filho e Luiz Eugênio de Souza (2020, p.6) em artigo publicado em julho de 2020, intitulado “Uma Protopia para a Universidade Brasileira” afirmam que:

Após o Golpe de 1964, o governo militar promove uma reforma universitária financiada por empréstimos internacionais, a partir do acordo MEC-USAID, firmado em 1967. Em 1968, promulgada no mesmo ano do AI-5, a Lei da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) aprofunda o caráter atópico da Universidade brasileira, gerando uma estrutura de gestão mista, numa versão ainda mais excêntrica de educação superior que sobrepuja, sem nenhum grau de integração, o sistema anglo-saxão de departamentos ao sistema franco-alemão da cátedra vitalícia.

Retomamos nesse ponto aquilo que foi apresentado sobre os modelos de universidade, especialmente o modelo alemão, e francês, que nesse momento histórico se “fundiam” em uma “versão excêntrica”, conforme afirmam Naomar de Almeida Filho e Luiz Eugênio de Souza, aprofundando o caráter atópico da Universidade brasileira.

Florestan Fernandes, olhando para a reforma universitária que se dava naquela época (1968-1969), alertava que “temos de refletir, cultural, pedagógica e politicamente, em termos

do último quartel do século XX – romper com o passado e pensar criadoramente no futuro que não foi criado, mas, não obstante, precisa ser o nosso ponto de partida” (FERNANDES, 2020, p. 14), e procurava em sua obra dar uma “contribuição positiva para o estudo da escola superior tradicional, da universidade conglomerada e da passagem necessária a uma universidade nova, que descrevi como ‘universidade multifuncional e integrada’”; ele acreditava que seus estudos poderiam representar diagnósticos que serviriam como ponto de partida para as reflexões críticas:

Tomei muito cuidado em desmascarar as mistificações do pensamento e do comportamento conservadores nessa área. A fábula do lobo com pele de cordeiro não deve ser perdida de vista [...] eles [conservadores] farão o possível para defender sua obra. A perspectiva sociológica de análise foi criadora, nesse plano; ela favoreceu um processo de desmascaramento concreto que é objetivo e que foi comprovado [...] graças ao regime ditatorial. As forças conservadoras e contrarrevolucionárias, a partir de dentro da universidade, ou a partir do Estado [...] mostraram o que pretendem, o que defendem e o que são capazes de fazer [...]. Elas defendem interesses dos profissionais liberais na universidade – são um cavalo de Troia. Devemos estar preparados para repudiá-las, condená-las e esmagá-las. Não há aliança possível (FERNANDES, 2020, p. 14).

E ele afirmava ainda que:

A revolução democrática emergente nunca se ligará às necessidades educacionais da maioria e aos interesses da nação como um todo se não tivermos coragem exemplar de varrer a obra do regime ditatorial, que resultou de um conluio do espírito conservador com o controle imperialista de nossa vida cultural, como se poderá atestar através da comissão MEC-Usaid e dos dois decretos tutelares do Marechal Castelo Branco (FERNANDES, 2020, p 15).

Florestan Fernandes já denunciava a necessidade daquilo que hoje tratamos como o “decolonizar”.

De acordo com Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 36), a Reforma Universitária “reforçou a atuação do então Conselho Federal de Educação (CFE), com forte composição privatista, e as facilidades, os incentivos fiscais e tributários para a abertura de instituições privadas foram incessantemente criados e recriados”, resultando desse processo, ao final do período ditatorial, maior concentração de matrículas nas instituições privadas de ensino superior.

A expansão do setor privado promoveu a multiplicação de faculdades isoladas, voltadas apenas a atividades de ensino de graduação. A partir daí, vai se consolidando no país uma clara distinção entre os tipos de instituição de ensino e suas formas de financiamento, umas

classificadas como universitárias (com prerrogativas de autonomia), financiadas eminentemente por recursos públicos, e outras não universitárias, financiadas em grande parte por recursos privados.

De responsabilidade de estados e da união, ficaram as universidades públicas, algumas delas organizadas em torno da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que, no entanto, não ocorreu de forma homogênea – nem em diferentes áreas do conhecimento e nem em diferentes instituições.

A partir da segunda metade do século XX, o fomento ao desenvolvimento da pesquisa e da ciência no Brasil passou a ser realizado preferencialmente na esfera estatal. Especificamente no pós-segunda guerra (1945), momento em que diversas nações buscavam a sua reordenação, embora no Brasil não houvesse essa necessidade, era preciso assegurar o crescimento econômico, o progresso social e a autonomia nacional, o que requeria um Estado moderno e racional, mas também burocrático, regulador e intervencionista. Calcado em pesquisas históricas, Hostins (2006) assevera que foi o regime militar que elegeu como prioridade a formação do pesquisador e docente no contexto universitário.

Nessa época, embora houvesse previsão legal e existissem de fato, não havia regulamentação a respeito dos cursos de pós-graduação, especialização, extensão e aperfeiçoamento, o que dava margem a uma certa “imprecisão” sobre a sua natureza; Newton Sucupira, que viria a ser o relator do Parecer 977 de 3 de dezembro de 1965, a fim de regulamentar a pós-graduação brasileira assevera que: “Com efeito, o exame dos estatutos e regimentos nos tem mostrado que, de modo geral, falta às escolas uma concepção exata da natureza e fins da pós-graduação, confundindo-se frequentemente seus cursos com os de simples especialização” (CAPES, 1965).

Fávero informa que o primeiro curso de Mestrado em Educação do país fora planejado em 1965, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, sendo iniciado no ano seguinte com duas áreas de concentração: Planejamento da Educação e Aconselhamento Psicopedagógico (esta última estreitamente articulada com professores de Psicologia).

Os primeiros cursos de doutorado concentravam-se nas áreas de Biologia, Física, Matemática e Química, e os do mestrado distribuíam-se de modo mais disperso pelas áreas do conhecimento, incluindo também as Ciências Humanas, as Ciências Sociais Aplicadas, além das Ciências Agrárias e das Engenharias (VELLOSO, 2003).

Mas é também a partir deste período que tendencialmente se coloca em xeque no país a referência aos tradicionais modelos de formação universitária em vista das exigências postas pela complexidade da vida social, nas palavras de Waizbort (2015, p. 50): “é o processo de diferenciação do mundo exterior, que se torna cada vez mais complexo (a mencionada diferenciação funcional), que exige um outro agente”.

Com um discurso de modernização, as universidades foram instadas a responder pela formação de especialistas e profissionais altamente qualificados, atentas às necessidades dos setores produtivos, desenvolvendo tecnologias e pesquisas aplicadas, abrindo-se a uma racionalidade (a tecnológica) que produziu consequências tanto à sua organização quanto às práticas de produção de conhecimento em seu interior.

No que toca à organização do ensino nos cursos de graduação, abriu-se mais espaço ao desenvolvimento científico e profissional nas diferentes áreas de atuação do que à formação moral e cultural dos estudantes, distanciando-se, assim, do ideal formativo humboldtiano.

Em 1965, são classificados no nível de mestrado 27 cursos e, no de doutorado 11, totalizando 38 cursos no país.

Contudo, não havia regulamentação clara sobre os critérios para classificação como cursos de pós-graduação. Tal imprecisão gerada pela conceituação elaborada por parte das instituições de ensino causava embaraço ao Poder Público na elaboração de projetos de auxílio financeiro, o que, por vezes, atrapalhava ou até mesmo inviabilizava o financiamento da pesquisa, o que fez com que o estado passasse a regulamentar a pós-graduação.

Na década de 1970, mantendo-se o regime de exceção, manteve-se também determinada “ordem” na pós-graduação e na universidade brasileira que não sofreram graves alterações. A CAPES informa que em 1976 havia 181 cursos de doutorado e 518 de mestrado, totalizando 699 cursos. Nesse ano estavam matriculados na pós-graduação no Brasil 28.642 alunos, tendo sido titulados 2.387, destes, apenas 188 doutores (EBC, 2013).

Em 1970, a CAPES tem sua sede transferida do Rio de Janeiro para Brasília (CAPES, 2015a).

Em 1974, foi elaborado o I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975-1979) pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação que já apresentava uma preocupação com o *desempenho* dos cursos de mestrado e doutorado, que, segundo a CAPES, se mostravam muito pouco eficientes: I PNPG objetivava “elevar os seus atuais padrões de desempenho e racionalizar a utilização dos recursos, aumentando o rendimento e a

produtividade dos processos de trabalho, *assegurando* a melhor qualidade possível dos cursos” (BRASIL, 1974 - grifos no original).

Uma estratégia a ser adotada para atingir tais alvos foi o aperfeiçoamento do sistema de avaliação, para possibilitar a “correção de eventuais desvios”, ofertando assistência técnica de apoio e orientação (CAPES, 1984, p. 210).

A elevação dos padrões de desempenho na pós-graduação, que era uma das três diretrizes do I PNPG, contudo, implicava em uma sucessão de mudanças nas condições de trabalho e na organização das atividades educacionais e de produção científica. O I PNPG considerava ainda que para concretizar essas medidas era necessário que as condições e essa organização fossem analisadas e desenvolvidas a partir de uma “visão conceitual do ensino de pós-graduação como um sistema de trabalho” (BRASIL, 1974, p.132). Esse sistema de trabalho deveria se estender do nível do docente até o nível institucional, sendo desejável a adoção de uma racionalidade administrativa, isto é, da racionalização do uso dos recursos físicos, humanos e financeiros da universidade, com o intuito de elevar o desempenho econômico-financeiro (BRASIL, 1974). A adoção da racionalidade tecnológica à época já era possível de ser percebida, por meio da observação dos termos utilizados na redação do I PNPG: desempenho, qualidade, eficiência, produtividade, metas (BRASIL, 174). O Plano enfatizava a expansão da capacitação docente, estabelecendo metas para a titulação de mestres e doutores a cada ano de vigência do PNPG. (FAIRBANKS, 2016, p. 30).

No mesmo passo que a pós-graduação é instituída, o país permanece sob a longa ditadura militar e as universidades são o lócus em que o movimento estudantil tenta se reorganizar para enfrentar o regime autoritário. Da mesma forma as instituições que pautam a pesquisa e a ciência no país veem suas atividades serem inibidas.

Não são raros nessa época as invasões das universidades pela polícia no intuito de coibir essa reorganização.

Foi nesse esteio, que a PUC São Paulo sediou a 27 reunião da SBPC no ano de 1977, como viria a sediar, mas de forma velada a reunião da UNE, permitindo que ali começassem os debates sobre a desejada redemocratização. Essas iniciativas custaram caro à PUC São Paulo, que em setembro daquele mesmo ano foi também invadida pela polícia ditatorial.

Figura 16: 29 Reunião da SBPC 1977 no TUCA – PUC São Paulo



Fonte: <https://www5.pucsp.br/puc-tour/monte-alegre.php>, acesso em 10 jan. 2023.

O segundo PNPG veio após um lapso de dois anos (1980-1981) quando a Capes passa a ser reconhecida como órgão responsável pela elaboração do Plano Nacional, pelo Decreto n. 86.791 (BRASIL, 1981), e, também, como Agência Executiva do Ministério da Educação e Cultura junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia, cabendo-lhe elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas ao ensino superior (CAPES, 2015a).

O II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1982-1985) elaborado pela Capes era um texto brevíssimo: explicitava o objetivo da Pós-Graduação como sendo a formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado (BRASIL, 1981). Verifica-se o envolvimento da comunidade acadêmica no processo avaliativo à época do II Plano Nacional de Pós-Graduação, especialmente por meio da previsão de criação de comissões de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento e da realização de visitas de consultores aos programas.

Por sua vez o III PNPG ainda estabelece entre as medidas especialmente importantes para a institucionalização da pesquisa nas Universidades, a fim de assegurar o funcionamento da pós-graduação, “estimular procedimentos de autoavaliação nos cursos de pós-graduação para seu aperfeiçoamento” (CAPES, 1984, p. 211). O plano sugeria que para a melhora do desempenho e da qualidade da pós-graduação as Universidades deveriam proceder a uma

periódica avaliação crítica de seu desempenho e de sua própria produtividade, isto é, realizar uma autoavaliação (CAPES, 1984). Importante registrar que é no III PNPG que a autoavaliação aparece expressamente pela primeira vez.

Lendo o II e III PNPGs fica claro que o direcionamento vivenciado pela universidade brasileira aquela época foi o da transição de seu status de identidade pública, para o de identidade mercantil, conforme esclarece Hostins:

O mais forte redirecionamento vivenciado pela universidade brasileira, entre os anos de 1980 e 1990, foi o da transição de seu status de identidade pública – própria do Estado do Bem Estar – para o de identidade mercantil – própria do Estado empresarial. Neste período, vivenciamos em todos os níveis de ensino, mas principalmente no nível superior, e neste caso na pós-graduação, a expansão significativa da matrícula, a diversificação da oferta, as propostas de mestrados profissionalizantes, diversificação das fontes de financiamento, as alianças estratégicas entre agências internacionais, governos e corporações, a diferenciação dos docentes em função de indicadores de produtividade, a internacionalização e globalização do conhecimento, o predomínio de Tecnologias da Informação e da Comunicação e de alternativas de aprendizagem a distância, a redefinição das estruturas que regulam a produção e circulação do conhecimento em âmbito global (HOSTINS, 2006, p. 142-143).

No governo de Fernando Collor de Mello, e, ato contínuo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) houve um lapso na elaboração do PNPG: foram quatorze anos sem um Plano Nacional, sendo o IV Plano Nacional de Pós-Graduação elaborado apenas em 2004/2005.

2.2.7 A Universidade a partir da redemocratização e o seu caráter privatista (1988-2005)

A educação na democracia dentro das faculdades não consistiria, com isso, senão em reforço da autoconsciência crítica (ADORNO, 2010, p. 448).

Na década de 1980 havia em média 8,6% da população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior, taxa que ficou estagnada nesse percentual por mais de 15 anos, apenas iniciando um aumento a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (primeiro ano da estabilização econômica, que ocorreu a partir da implementação do Plano Real), quando a taxa de alunos matriculados foi para singelos 9%. Nessa década de 1980 temos então a instituição da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (1985).

A década de 1990, época em que Fernando Collor de Mello governava o país, é marcada pela proposta de uma nova política para o ensino superior, e crescem ideias de privatização da Universidade Pública que aparece como vilã dentro de um entendimento prevalecente privatista de que o ensino superior é um gasto do qual o Estado deveria ser resarcido (FÁVERO, 2004, p. 212).

Em 1997, temos a expansão acelerada da participação do setor privado na oferta de vagas, após decretos federais 2.207 e 2.306 (que posteriormente foi revogado por outros decretos, até o vigente Decreto n. 9.235/2017) e que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. A esse respeito o Relatório “Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições privada”, elaborado pelo Centro de Estudos Sociedade, Universidade e Ciência – SoU Ciência (2022, p. 18) afirma:

Nosso entendimento é de que a inauguração do período da financeirização do setor privado pode ser definitivamente localizada a partir dos decretos federais que, em 1997, consentem com a existência de IES com fins lucrativos. Nos governos Fernando Henrique Cardoso, o crescimento vertiginoso do setor privado funciona como um paliativo para viabilizar a expansão quantitativa, com mudança significativa do princípio que norteia o controle de qualidade do sistema: de mecanismos ex-ante para mecanismos ex-post.

[...]

Os Decretos 2.207 e 2.306, ambos de 1997, legalizaram o negócio mercantil na educação. O primeiro regulamentou o sistema federal de ensino e permitiu que as entidades mantenedoras da Instituições de Educação Superior se constituíssem “em qualquer das formas admitidas em direito, de natureza civil ou comercial”. Com essa redação, permitiu que as instituições de educação superior privadas pudessem se constituir com fins lucrativos, o que representou um marco no cenário da estruturação da gestão deste nível de ensino. Antes as instituições privadas formalmente não poderiam ser organizações com fins lucrativos, medida que era acompanhada por isenções de impostos.

A educação superior passou a ser pensada como um fator de produção, elemento imprescindível e a serviço do processo produtivo, uma tendência que teve origem e se estabeleceu com bastante clareza a partir do desenvolvimento, nos Estados Unidos, da chamada Teoria do Capital Humano²⁶, que atribuiu a afluência e a riqueza das nações à qualidade de seu

²⁶ Também a esse respeito, sobre o estudo sobre a “Teoria do capital humano”, provinda da Escola de Chicago, e sua menção na presente pesquisa agradeço à colaboração da Professora Dra. Maria Angélica Minhoto, quem me introduziu no estudo desse tema.

“capital humano” e à produção em ciência e tecnologia. Como consequência, a formação do capital humano e o investimento em pesquisa, altamente estratégicos, foram instados a alavancar o desenvolvimento socioeconômico dos países (MINHOTO, 2020).

Analizando as relações de produção no mesmo momento histórico, mas de um ponto de vista crítico, Marcuse observava as contradições e consequências de uma nova racionalidade, a racionalidade tecnológica, que se desenvolveu nas sociedades industriais em benefício da reprodução e perpetuação do capital, e que passou a mediar as relações humanas e a constituição das subjetividades. Nas palavras do autor:

[...] as perspectivas da contenção da transformação, oferecidas pela política da racionalidade tecnológica, dependem das perspectivas do Estado de Bem-Estar. Tal fase parece capaz de elevar o padrão da vida administrado, uma capacidade inerente a todas as sociedades industriais desenvolvidas nas quais o aparato técnico perfeito – montado como um poder separado e acima do indivíduo – depende para funcionar, do desenvolvimento e da expansão da produtividade intensificados. Sob tais condições, o declínio da liberdade e da oposição não é uma questão de deterioração ou corrupção moral ou intelectual. É, antes, um processo social objetivo na medida em que a produção e a distribuição de uma quantidade crescente de mercadorias e serviços condescendem com uma atitude tecnológica racional (MARCUSE, 1999, p. 62, grifo nosso).

As atividades acadêmicas, atravessadas pelas demandas do sistema produtivo, levaram a mudanças de atitudes, comportamentos e práticas destituídos de propósito do ponto de vista da produtividade.

A instrumentalização da formação produz consequências nefastas ao potencial cognitivo e às formas de experiência que não se enquadram no novo esquema de “modernização” institucional.

Como visto, a década de 1980 foi marcada pela constituição da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Superior (1985), mas também foi marcada por um enxugamento de recursos públicos para financiar a universidade, ao mesmo tempo em que foi criticada por estimular “desigual distribuição de renda, de não trabalhar para o desenvolvimento regional e nacional bem como de não promover a autonomia tecnológica do país” (FERREIRA, 2009, p. 170).

No final da década, promulgou-se a Constituição Federal que reafirma a indissociabilidade entre ensino e pesquisa para as universidades, mas é no âmbito desse regramento que uma nova onda de expansão do ensino superior privado marcou os anos finais

do século XX e início do XXI, em vista da pressão social pelo aumento de vagas e maior diversificação do sistema.

A mesma Constituição positivou a autonomia universitária como princípio constitucional, possibilitando a defesa das instituições universitárias frente a intervenção do Estado em seus assuntos e em decisões de caráter interno (FÁVERO, 2004, p. 203-204).

Como visto, no governo Collor tomou vulto a proposta de uma Nova Política para o Ensino Superior – prevalecia o entendimento privatista de que o ensino superior era um gasto do qual o Estado deveria ser resarcido, e então a privatização da Universidade Pública aparece como possível solução. Por mais de uma ocasião – na 43^a reunião e VI Conferência Brasileira de Educação (CBE) a SBPC rechaça essa ideia (FÁVERO, 2004, p. 212)

Com a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, realizada durante o primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), demarca-se também a promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, a LDB (Lei nº. 9.309/1996), que previa disposições específicas sobre a educação superior.

Em 1999 é lançado o FIES durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, sendo posteriormente ampliado no Governo Lula em 2010, tendo sua taxa de juros ajustada de 6,5% para 3,4% a.a. (abaixo da SELIC)²⁷. Ele é um programa do Ministério da Educação, com dotação orçamentária deste ministério (Art. 2º, I, Lei n. 10.260/2001), destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação.

O estudante interessado em obter financiamento para o curso superior deve inscrever-se no processo seletivo do Fies, conduzido pela Secretaria de Educação Superior - SESu do Ministério da Educação - MEC e regularmente matriculado em curso de graduação não gratuito com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES oferecido por Instituição de Ensino Superior - IES cuja mantenedora tenha efetuado adesão ao FIES, nos termos da Portaria Normativa MEC nº 1, de 2010. O Fies é operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Todas as operações de adesão das instituições de ensino, bem como de inscrição dos estudantes são realizadas pela internet, o que traz comodidade

²⁷ O FIES é instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001 que dispõe em seu artigo art. 1º “É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, vinculado ao Ministério da Educação, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério, de acordo com regulamentação própria”. (Redação dada pela Lei nº 13.530, de 2017). O FIES, poderá beneficiar estudantes matriculados em cursos da educação profissional, técnica e tecnológica, e em programas de mestrado e doutorado com avaliação positiva, desde que haja disponibilidade de recursos, nos termos do que for aprovado pelo Comitê Gestor do Fundo de Financiamento Estudantil (CG-Fies) (grifo nosso). (Redação dada pela Lei nº 13.530, de 2017) O critério de avaliação positiva adotados pelo FIES é a avaliação da CAPES, nos termos do art. 1º, I, § 4.

e facilidade para os participantes, assim como garante a confiabilidade de todo o processo (MEC, FIES, 2023).

Houve, então, um lapso temporal grande (1990-2004), de mais de uma década, sem que um Plano Nacional da Pós-Graduação fosse elaborado. A extinção da CAPES no governo de Fernando Collor de Mello, por meio da Medida Provisória nº. 150, de 15 março de 1990 (BRASIL, 1990a), pode ter colaborado para a ocorrência desse lapso. A extinção, contudo, veio a desencadear intensa mobilização por parte das Pró-Reitorias de pesquisa e pós-graduação das universidades, que com o apoio do Ministério da Educação conseguiu a reversão da medida que ainda seria apreciada pelo Congresso Nacional. Em 12 de abril do mesmo ano, a CAPES é recriada pela Lei nº. 8.028, e instituída como fundação pública (BRASIL, 1990b).

Enquanto isso, no vácuo de um Plano Nacional para a pós-graduação, no mesmo compasso verificado em muitas nações ao redor do mundo, o crescimento das instituições privadas foi impulsionado pelo Poder Público na forma de isenções de impostos e financiamento estudantil, em programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade para Todos (Prouni).

Cunha (2004) relata que a privatização do ensino superior foi acelerada no “octênio FHC”: “o número de instituições privadas aumentou consideravelmente, em especial na categoria universidades e na dos centros universitários, o que resultou na ampliação do alunado abrangido pelo setor”. Para ele “tal crescimento fez-se com a complacência governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas” e, afirma ele, até mesmo “com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro” oferecido pelos programas de financiamento (CUNHA, 2004, p. 807). Abundam o número de IES em detrimento da constituição de universidades.

As reformas educativas instituídas na década de 1990 aprofundaram os laços mais imediatos e utilitários entre as atividades universitárias e as demandas sociais e econômicas, visando a adequação do nível de superior de ensino à nova ordem mundial. No caso das universidades públicas, ao terem o financiamento diminuído, passam a desenvolver cada vez mais atividades de prestação de serviços, “oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas e assim passam a enfrentar dois polos de controle: o estatal e o do mercado” (AMARAL, 2003, p.134).

Além disso, são constantemente pressionadas por uma variada gama de demandas externas, como contribuírem com serviços assistenciais na esfera pública, promoverem o

desenvolvimento econômico e social do país tendo como base a inovação, fazerem parcerias, projetos e pesquisas aplicadas aos problemas do setor produtivo, atenderem a um novo perfil de estudante, oferecerem cursos de formação continuada etc.

No fim dos anos 2000, houve um crescimento significativo de instituições públicas, ainda que bem menor em termos numéricos se comparado à expansão do setor privado. O principal mecanismo foi o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o Reuni, que teve como foco a expansão dos cursos e matrículas na graduação, com metas produtivistas de elevação de taxas de conclusão dos cursos presenciais e racionalização de recursos já existentes nas universidades (BRASIL, 2007, art.1º, §1º), de redução de taxas de evasão, incentivando a ocupação de vagas ociosas, aumentando vagas de ingresso em cursos existentes, reorganizando os cursos de graduação e suas metodologias de ensino-aprendizagem e diversificando as modalidades de graduação (BRASIL, 2007, art. 2º).

Depois de 14 anos sem um plano, surge então o IV Plano Nacional de Pós-Graduação (IV PNPG - 2005-2010), já mais bem detalhado que o anterior, e que fora precedido pelo Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira”²⁸. No que diz respeito ao sistema de pós-graduação, houve uma indução mais forte e definida para a produção de tecnologia e inovação, desde este IV PNPG (2005-2010), e, como consequência, relações mais estreitas entre a universidade e o mundo econômico, que ganhou maior relevância com a Lei de Inovação Tecnológica (Lei nº. 10.973, de 2 de dezembro de 2004, e o decreto n. 6.260, de 20 de novembro de 2007) (MANCEBO, VALE e MARTINS, 2015, p. 45).

O texto do IV PNPG, denunciando a concepção calcada na racionalidade tecnológica, explicita que a avaliação “deve ser baseada na qualidade e excelência dos resultados, na especificidade das áreas de conhecimento e no impacto dos resultados na comunidade acadêmica e empresarial e na sociedade” (CAPES, 2004, p. 62-63). Há ainda explícita menção que “os índices propostos dão ênfase à produtividade dos orientadores e à participação do aluno formado na produção científica e tecnológica dos laboratórios ou grupos de pesquisa que compõem a pós-graduação” (CAPES, 2004, p. 63). (FAIRBANKS, 2016, p. 36).

Como já mencionado no início desta seção, a análise sobre a universidade não pode ser apartada da análise do conjunto da sociedade, da problemática geral e do processo social amplo (FÁVERO, 2004, p. 200); nesse sentido Fávero aponta que a crise pela qual passam as

²⁸ “Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas” foi um dos onze estudos encomendados pela CAPES para a elaboração do documento Discussão da Pós-Graduação Brasileira, homônimo do seminário, e que embasou a formulação do IV PNPG (CAPES, 2015a).

instituições universitárias (já em 2004) se circunscreva à universidade ou aos limites do universo educacional, mas, ao contrário, tem relação íntima com o colapso de instituições existentes na sociedade brasileira que já não atendem aos interesses da velha ordem, e ao mesmo tempo não assumiram um papel capaz de atender às necessidades emergentes (FÁVERO, 2004, p. 197), crítica com a qual fazemos coro, e à qual somaremos nossa hipótese.

2.2.8 A universidade de hoje (2005-2023)

O otimista é um tolo. O pessimista, um chato. Bom mesmo é ser um realista esperançoso (SUASSUNA, s/d.)

Foi a partir de 1995, como se viu, que houve crescimento real das taxas da educação superior, impulsionadas por um conjunto de políticas públicas coordenadas principalmente pelo governo federal: mas é no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2005) que o processo de expansão registra significativa alta na taxa de matrículas de jovens de 18 a 24 anos, num percentual de 19%, já no ano de 2006.

Em 2010 passou a vigorar o V Plano Nacional de Pós-Graduação (2010-2020), elaborado pela Capes, ainda mais detalhado que o anterior, que explicitava, ainda mais abertamente o caráter neoliberal da educação pós-graduada; quando menciona os três eixos que caracterizam a avaliação o plano afirma que: (i) ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual, (ii) tem natureza meritocrática²⁹ e (iii) associa reconhecimento e fomento.

A Capes indicou, no mesmo documento (V PNPG - CAPES, 2010), que houve um crescimento de 48,97% nos cursos de mestrado, e um expressivo crescimento de 72% nos cursos de doutorado nas IES privadas. No nível de mestrado apenas as IES Municipais apresentaram um crescimento maior (considerada a peculiaridade do pequeno percentual que representam as IES municipais); no doutorado o percentual de crescimento da oferta de cursos nas IES privadas (72%) representa mais do que o dobro do percentual de crescimento das públicas (17% para as estaduais e 38% para as federais).

²⁹ A assunção da meritocracia como valor norteador da avaliação da Capes explicitava que o foco deve estar na eficiência, e a competição entre indivíduos e entre grupos deve ser prestigiada na educação e utilizada em larga escala, sendo considerada no mundo todo e em sistemas políticos diversos como um princípio pedagógico particularmente saudável, e até mesmo desejável.

Programas como PROUNI e REUNI, implementados quando Fernando Haddad esteve à frente do Ministério da Educação (2005-2012), são responsáveis em grande medida pela expansão do acesso à universidade – ainda que o acesso tenha sido à universidade privada majoritariamente: que se faça essa necessária ressalva (pois haverá desdobramentos quando falarmos de permanência e de financiamento) – principalmente de camadas mais pobres e marginalizadas da sociedade, sujeitos que pela primeira vez na história familiar puderam acessar uma universidade.

Entre 2010 e 2020, a taxa de matrículas na educação superior aumentou 35,5%, sendo a média de crescimento anual do número de matrículas de 2,8% ao ano; as Instituições de educação superior privadas neste período tiveram uma participação de 77,5% no total de matrículas de graduação, em contrapartida a rede pública participou com singelos 22,5%. Dados relevantes da atualíssima situação é que em relação a 2019, o número de matrículas na rede pública é -6,0% menor, enquanto a rede privada no mesmo período registrou um crescimento de 3,1%, embora tenha havido aumento do número de matrículas geral nesta última década, é necessário cuidar que quando se compararam os anos de 2010 e 2020, observa-se um aumento no número de matrículas de 42,0% na rede privada e de 19,1% na rede pública o que denota a característica privatista da educação superior brasileira.

O Programa Universidade para Todos é um programa do Governo Federal do Brasil desenvolvido por Fernando Haddad, Ministro da Educação na época, e promulgado pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, com o objetivo de conceder bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, e permitindo o acesso ao ensino superior a 1,2 milhão de jovens à universidade. O ProUni, Programa Universidade para Todos “trata especificamente da inclusão de estudantes no ensino superior privado, e faz parte de um conjunto de ações afirmativas implementado pelo governo Lula da Silva em 2005 (RODRIGUES, 2015, p. 351).

Finalizando nossas reflexões preliminares podemos dizer que a universidade, atualmente, recebe ao mesmo tempo, sujeitos antes não esperados, os de classes populares e os filhos de famílias de classes média e média alta que apontam ter hoje outras aspirações frente ao ensino superior. Diante desses fatos, quais as mudanças necessárias que a universidade deve colocar em ação para que os currículos sejam mais acessíveis às classes populares ao mesmo tempo em que propiciem as alternativas diferenciadas para os que são de uma origem social mais elevada? (RODRIGUES, 2015, p. 369).

O bolsista parcial do Prouni pode utilizar o FIES para custear os outros 50% da mensalidade, sem a necessidade de apresentação de fiador na contratação do financiamento. Para isso, é necessário que a instituição para a qual o candidato foi selecionado tenha firmado Termo de Adesão ao FIES.

O REUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais foi instituído pelo Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações previstas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação lançado no mesmo período, com o objetivo de duplicar a oferta de vagas no ensino superior no Brasil criando “condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007).

Mencione-se ainda a Lei de Cotas, a lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012a), regulamentada pelo Decreto n. 7.824/2012 (BRASIL, 2012b) que determina que metade das vagas de instituições de ensino superiores públicas devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) são subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário-mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)³⁰. Após 2020 não foi elaborado nenhum PNPG, sendo aberto debate sobre sua constituição pelo Governo Lula, já logo no início de seu governo, contando inclusive com a participação da representação estudantil, como a Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG).

Posteriormente a Lei n. 13.409/2016 (BRASIL, 2016) altera a legislação sobre cotas no ensino superior federal, que já contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas para acrescentar as pessoas com deficiência a essas cotas, de acordo com a proporcionalidade apontada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na unidade da Federação em que a instituição de ensino se localiza.

³⁰ Mencionamos aqui o fato de termos ficado sem PNPG de 2020 até o atual 2023, período do desgoverno e período pandêmico: como isso será discutido adiante, na análise das categorias, não vamos nos ater a esta informação no momento.

Fato é que o acesso à universidade é prerrogativa para que os sujeitos possam acessar a pós-graduação, já que o diploma de graduação em curso superior é pré-requisito para ingresso. Então, parece importante pontuar aqui, de saída o impacto que todas essas políticas públicas voltadas para o acesso à universidade de populações majoritariamente marginalizadas, econômica e socialmente, impactaram e impactam na configuração da pós-graduação brasileira.

Foi somente nos governos Lula e Dilma que pudemos presenciar o filho do pedreiro e da empregada doméstica virar doutor.

Teremos a possibilidade de conhecer a atual pós-graduação por meio da análise da legislação que a regulamenta, mas neste momento se impõe importantes questões: que diferenças existem acerca das concepções e de seus fundamentos no que se refere à pesquisa científica e à pós-graduação entre a década de 1950 e o atual ano de 2022? E que semelhanças existem entre elas? O que mudou na lei?

Veremos que um importante demarcador da educação superior e pós-graduada na sociedade do capitalismo tardio é a estreita relação que mantém com o trabalho, e que esta é, inclusive uma expressão, se não a principal delas, que contribui para a consolidação da racionalidade tecnológica.

3 MÉTODO E REFERENCIAL TEÓRICO

A realização da presente pesquisa ocorreu por meio da (1) constituição de um banco de dados com a Legislação federal vigente que regulamenta a pós-graduação brasileira; (2) seleção dos descritores a serem pesquisados nesta legislação; (3) identificação dos descritores nos textos legais e seleção destes trechos para análise; (4) compilação dos trechos selecionados por categorias de análise; (5) cotejamento entre os diferentes trechos de textos legais, de diferentes normas e análise de seu conteúdo; (6) observação da relação deste conteúdo com a realidade da pós-graduação com base no referencial teórico existente sobre o assunto e, aprofundamento das razões próprias que estão presentes na legislação que regulamenta a universidade e a pós-graduação no Brasil, o que deve resultar na (7) identificação das tendências presentes nessa mesma legislação, para ao final (8) identificar resistências a essa tendência.

Parafraseando Saramago, no documentário *A janela da alma*, pretendemos dar duas voltas no objeto, para só então falar dele; é desejável o afastamento entre objeto e pesquisador como procedimento metodológico: é inteligente de sua parte que o faça, haja vista que quando é grande a proximidade entre os dois, aumentam as chances de distorções.

Neste ponto, reconhece-se a proximidade com o nosso objeto, o que emerge como primeira reflexão desta análise. Esta tese, por ser fruto do trabalho de uma acadêmica em exercício está necessariamente escrita de um lado da trincheira. Reconhece-se também, a dificuldade de afastamento do objeto “universidade”, uma, em razão desta pesquisa ser realizada no âmbito de um Programa de pós-graduação inserido na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, uma universidade brasileira e, duas, em razão da necessária militância estudantil em que esta pesquisadora se viu envolvida nos últimos sete anos, desde o Golpe de 2016, em que paulatinamente a educação superior brasileira, a pesquisa e a ciência vinham sendo deliberadamente desmontadas pelo governo. Sendo conhecedora da dificuldade desse afastamento, mas ciente da sua necessidade que pretendemos empreender a presente pesquisa.

A coleta, tratamento e a análise dos trechos legais foram realizados conforme o método de análise documental.

Com relação à análise da legislação que regulamenta a pós-graduação brasileira e a universidade faremos inicialmente uma sistematização da legislação federal, partindo da Constituição Federal, passando pelas leis federais, decretos federais, contando ainda com a útil análise de outras normativas como o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), bem como

normativas das agências de fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A sistematização destas leis resultará na constituição de um banco de dados.

De saída, destaco o fato de no Brasil termos um Sistema Nacional de Pós-Graduação, que é regulamentado pelos Planos Nacionais de Pós-Graduação há cada década. Não está mais vigente o V PNPG 2011-2022, estamos em 2023, novamente em um lapso, mas já se delineia a elaboração de um novo PNPG. Esse Sistema Nacional de Pós-Graduação é uma instância do Ministério da Educação, que determina as diretrizes para o desenvolvimento das atividades da Pós-Graduação.

Como resultado do trabalho da Comissão de Acompanhamento do V PNPG 2011-2020, foi publicado em março de 2020 um documento que explicita a evolução do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG – CAPES, 2022).

A escolha da legislação como fontes desta pesquisa não se dá aleatoriamente: a busca de saber qual é a função social da universidade é em verdade a busca por conhecer quais valores orientam a legislação que regulamenta a pós-graduação e a universidade brasileira, o que no direito nos aproxima da *Teoria Tridimensional do Direito*, elaborada por Miguel Reale (2002), jurista brasileiro. Álvaro de Azevedo Gonzaga e Nathaly Campitelli Roque (2017, s/p.), em verbete da Encyclopédia Jurídica da PUC São Paulo, intitulado *Teoria Tridimensional do Direito* explicam que

a teoria correlaciona três fatores interdependentes que fazem do Direito uma estrutura social axiológico-normativa. Esses três elementos são: fato, valor e norma. Importa, desde logo, afirmar que esses três elementos devem estar sempre referidos ao plano cultural da sociedade onde se apresentam. Na óptica tridimensional fato, valor e norma são dimensões essenciais do Direito, o qual é, desse modo, insuscetível de ser partido em fatias, sob pena de comprometer-se a natureza especificamente jurídica da pesquisa. É buscada, na Teoria Tridimensional do Direito elaborada pelo professor Reale, a unidade do fenômeno jurídico, no plano histórico-cultural, sem o emprego de teorias unilaterais ou reducionistas, que separam os elementos do fenômeno jurídico (fato, valor e norma). (grifo nosso).

A teoria tridimensional do direito considera que “a norma jurídica não resulta diretamente dos fatos, já que são dependentes da valoração realizada pelo homem em sociedade”, é necessário compreender que “todo fato se correlaciona com um ou mais valores”. Gonzaga e Roque (2017 s/p.) consideram, a partir dessa ideia, que, um destes valores é escolhido pelo poder, originando a norma jurídica, naquilo que se pode chamar de “nomogênese jurídica”. Lembrando que no Estado democrático de Direito em que vivemos, cabe ao Estado,

o monopólio do uso da coerção – e, portanto, da promulgação de leis – “as fontes do Direito, segundo o mesmo professor Miguel Reale (2002)” que “são processos ou meios em virtude dos quais as regras de Direito se positivam com legítima força obrigatória (vigência e eficácia)”. (GONZAGA E ROQUE, 2017 s/p.).

Mas, muito embora seja do Estado, e mais especificamente do Poder Legislativo, a competência legal e exclusiva para legislar é importante compreender que os valores que orientam essa legislação em muito perpassam as intenções estatais – no capitalismo industrial tardio é inegável à submissão à racionalidade tecnológica que ocorre na educação – tal qual na sociedade.

Nesse esteio da *Teoria Tridimensional do Direito* elaborada por Reale, e, posteriormente aperfeiçoada por diversos juristas, parece fazer sentido inquirir quais valores pautam a constituição da legislação sobre a pós-graduação, uma vez que, identificados o valor ou valores, se estará mais próximo da compreensão de qual função social a pós-graduação expressa. De outro modo, pretende-se estabelecer uma ponte entre direito e educação esperando que esta possa significar alguma contribuição para o campo.

O já mencionado Professor Dr. Nelson Joaquim (*in memoriam*), afirmara já em 2017 da necessidade e da utilidade de uma compilação e sistematização lógica e ordenada das normas jurídicas sobre a regulamentação da Educação para que os estudos na área do Direito Educacional avançassem, tarefa que ele de certo modo cumpriu ao publicar sua obra “Direito Educacional Brasileiro”, contemplando a legislação da educação básica. Inspirados nessa iniciativa é que parece ser de igual serventia a compilação, sistematização sobre a legislação do Ensino Superior, e especificamente da pós-graduação, que é o proposto nessa tese.

3.1 Constituição do banco de dados normativo

Sobre a constituição de um banco de dados composto pela Legislação federal vigente que regulamenta a pós-graduação brasileira é importante saber que foram selecionadas normas federais vigentes que regulamentam a universidade, a educação superior, a pós-graduação e a pesquisa. As buscas foram realizadas no site do planalto em que toda a legislação federal está publicada, bem como a página do Ministério da educação, do sistema nacional de Pós-graduação, da Capes, CNPQ.

Essas normas foram localizadas no site oficial do planalto (<https://www.gov.br/planalto>), que abriga toda a legislação brasileira (vigente e derogada), e para a localização das leis referentes ao objeto de pesquisa foram selecionados alguns descritores, a saber: (1) Universidade, (2) Pós-Graduação, (3) Mestrado, (4) Doutorado, (5) Pesquisa, (6) Ciência (7) inovação e tecnologia. Necessário explicitar que esses descritores foram usados para localização das leis pertinentes ao tema, e o resultado da busca resultou em uma gama grande de leis, o que exigiu após essa localização primeira uma seleção daquelas que deveriam compor o banco de dados com o qual se pretende trabalhar. Esta seleção foi feita por meio da leitura de cada uma dessas normativas legais, e foram selecionadas apenas aquelas que tratavam diretamente da regulamentação das atividades da universidade ou da pós-graduação, ou que mantivessem com estas relação direta, como por exemplo as leis que regulamentam o PROUNI, o FIES ou o REUNI, que embora tratem diretamente de tema afeito ao Ensino Superior, são leis que afetam diretamente o funcionamento da universidade, e especificamente explicitam dados importantes sobre a sua expansão ocorrida nas últimas décadas, o que impacta diretamente a pós-graduação. Essa condição de subsidiariedade de leis será explicitada quando inserção de qualquer artigo seu na análise de cada descritor.

Ainda compuseram o banco de dados leis, regulamentos e normas correlacionados às principais e primeiras leis quando julgada pertinente a sua composição com o arcabouço selecionado.

Um critério de seleção geral que determinou a realização desta pesquisa por meio da análise das leis que regulamentam a pós-graduação foi a “coercitividade”, característica das leis num geral que significa que as normas jurídicas são dotadas sempre, e invariavelmente, de um elemento coercitivo, sem o qual não haveria Direito: “ao Direito resta, como organizador social e coordenador de processos coercitivos, tornar respeitadas as normas impostas pela ideologia dominante” (GONZAGA E ROQUE, 2017 s/p.).

Isto porque nos interessa saber quais são as diretrizes que balizam o funcionamento, a operação da pós-graduação, e estas balizas não poderiam ser outras – num estado democrático de direito – que a lei.

Importante, contudo, apontar que, além das leis, foi também selecionado o PNPG 2010-2020 que, embora não seja uma lei, tem também coercitividade por se tratar de normativa expedida pela autoridade competente para regulamentar a pós-graduação brasileira, no caso a CAPES, agência vinculada ao Ministério da Educação. De qualquer modo, o essencial é compreender que, com a eleição dessas fontes, a fundamentação da pesquisa é feita em normas

jurídicas (portanto coercitivas) ou em documentos legais que exerçam influência, orientem o modo como a pós-graduação brasileira funciona na atualidade.

O critério de seleção “vigência”³¹, que guarda relação com a dimensão espaciotemporais também merece, ainda que breve, uma explicação. Foram selecionadas para esta análise apenas leis e normativas vigentes ao tempo de realização desta pesquisa (como o PNPG 2010-2020), independentemente de sua data de promulgação: por exemplo a Constituição Federal de 1988 que promulgada nesse ano de 1988, traz previsões gerais sobre a universidade brasileira que estão vigentes, isto é, propagam efeitos, até os dias de hoje.

A letra da lei expressa a vontade do legislador, que a seu passo representa – ou deveria representar – a vontade soberana do povo, os valores de uma nação – representa ao cabo a forma como o Estado trata de determinado assunto, então a escolha do texto legal e de documentos normativos que regulamentam o funcionamento da pós-graduação nos pareceram, a princípio, uma boa escolha como fontes para a realização desta pesquisa.

Com respeito à escolha das fontes – as leis que regulamentam e os documentos que balizam a pós-graduação brasileira – é importante explicar que a escolha se deu em razão de considerarmos imprescindíveis à compreensão do objeto “universidade”, já que, num Estado Democrático de Direito é por meio das leis e das normativas legais que são implementados os seus objetivos, políticas públicas funcionam por meio de leis que as preveem, assim como o investimento em educação, e também a regulamentação das atividades pós-graduadas. Estes documentos trazem não só recomendações e diretrizes, mas também trazem uma visão de mundo que se expressa nas próprias determinações e recomendações que fazem.

A fim de investigar a relação entre a letra da lei, e a realidade nas universidades brasileiras, é que se retorna à legislação e a estas normativas que podem dar indícios sobre a função social que a universidade exerce.

³¹ A vigência é a propriedade das regras jurídicas que estão prontas para propagar efeitos, tão logo aconteçam no mundo fáctico, os eventos que elas descrevem. Há normas que existem e que são válidas no sistema, mas não estão vigentes. A despeito de ocorrerem os fatos previstos na hipótese da norma, não se desencadeiam as consequências estipuladas no mandamento. Tais regras de direito não têm vigor, seja porque já o perderam, seja porque ainda não o adquiriram (CARVALHO, 2011, p. 116-118).

3.2 Método de análise

Nesta pesquisa é usada a técnica de análise documental, que se realiza na leitura interpretativa das normativas legais quer regulamentam a pós-graduação brasileira. A letra da lei expressa a vontade do legislador de um determinado tempo histórico sobre um determinado assunto, explicita a expectativa de como aquele assunto deve ser tratado, quais são as condutas prescritas e as condutas vedadas, quais são os direitos assegurados aos cidadãos, e quais os deveres do estado – e de particulares – frente à efetivação desses direitos. A permanência de uma lei em vigência, ou de partes desta lei no decurso do tempo também pode nos dizer respeito à conservação ou à alteração desta “vontade” estatal e explicitar o *animus* em tratar de determinado assunto.

A convivência de leis promulgadas em diferentes tempos históricos, e a sua vigência na atualidade, também diz respeito às características da evolução não só da legislação, mas da própria universidade, demarcando territórios de avanços e, também, de estagnação. Todos estes aspectos pretendemos abordar na análise de cada categoria de análise.

Ler e compreender a lei em sua dimensão jurídica e histórica, assim, nos parece um excelente exercício hermenêutico e crítico, razão pela qual o método desta pesquisa aqui se justifica. Além do mais, a realização desta pesquisa de doutorado também é a chance da constituição de um estudo em uma área ainda pouco observada e desenvolvida no âmbito do Direito (uma das minhas áreas originais de formação), o Direito Educacional.

Mas que perguntas podemos fazer quando olharmos para a legislação? O que procuramos na legislação?

Numa leitura superficial da letra da lei podem não parecer claras as razões pelas quais o legislador constitui uma determinada norma de uma maneira e não de outra, utilizando-se de determinados termos em detrimento de outros: isto fica bastante claro na exposição de motivos, que é uma justificativa prévia à aprovação de determinada lei, que tem por objetivo expor os argumentos que demonstram a sua necessidade e os benefícios de determinado decreto ou projeto de lei, texto que normalmente acompanha a propositura da lei na casa legislativa, mas que depois, por vezes é suprimido do texto legal, restando ali apenas a norma dura, que é o que exclusivamente norteia sua aplicação. Esse então não parece ser um dado apreensível por meio de pesquisa e análise desta legislação.

O Direito tende a ser uma linguagem que se pretende a-histórica, que se pretende atemporal e universal e que, portanto, não necessariamente diria respeito às questões sociais presentes. O direito utiliza uma linguagem técnica, que, por esta razão, deveria se impor como neutra. Mas isso é um embuste jurídico.

Numa análise crítica, que tenha por base a materialidade histórica de Marx como condicionante, e como referencial teórico a teoria crítica da sociedade, e conhecendo minimamente os tensionamentos que nela se estabelecem, parece incongruente considerar o direito como expressão fiel da vontade do povo (como o deveria ser – idealmente – em uma democracia); há que se considerar todo o influxo de tensionamentos que pendem sobre um determinado projeto de lei proposto no Poder Legislativo para votação nas respectivas câmaras legislativas, os interesses que podem ter orientado a sua elaboração e propositura, os interesses – e o lobby – para a sua aprovação ou não, o tensionamento entre o poder que o apresenta (o Legislativo) e o que o executará (Executivo), a disponibilidade financeira para tal, o interesse do mercado nessa norma jurídica; enfim, um sem número de variáveis que tornam quase incerto o destino do projeto que se discute.

Que exista um distanciamento entre a letra da lei e a realidade é dado que não se pode ignorar; contudo, outro dado que não é possível desconsiderar é que num estado democrático de direito se espera – ao menos se espera – que a atuação estatal e a atuação privada estejam balizadas por normas legais, que determinam o que é permitido e o que é proibido, que direcionam qual sentido deve ter a realização de políticas públicas, levando em conta valores elegidos por este mesmo estado de Direito em seu documento constitutivo, que, no caso do Brasil é a Constituição Federal de 1988, e que baliza e submete, ademais toda a legislação infraconstitucional. É por considerar que na lei e nos documentos normativos permanecem ocultos essas razões do legislador que a presente análise faz sentido. Desta maneira, observando a legislação brasileira, nos parece possível apreender quais são as tendências nela presentes através da análise aqui proposta.

Considera-se ainda necessário esclarecer que, quando localizado o descritor no texto legal, será selecionado para análise todo o trecho correspondente à unidade mínima legal que é o artigo, em razão dele compor um conjunto que tem uma coesão interna. Um artigo de lei é a unidade mínima necessária para a compreensão daquilo que pretende comunicar o legislador, e ele é composto por caput (a cabeça do artigo), podendo ter ou não incisos, alíneas e parágrafos. Sempre que um artigo tiver incisos, alíneas e parágrafos eles são transcritos integralmente para nossa análise, independentemente de onde se encontre localizado o descritor no texto.

3.3 Fontes

Assim, são fontes para a realização da presente pesquisa as seguintes normativas legais e documentos:

Tabela 1: Normas legais analisadas

NORMA JURÍDICA	DESCRIÇÃO	TEMA TRATADO
Constituição Federal (1988)	Diretrizes gerais sobre educação superior e universidade	
Lei n. 9.394/96 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Capítulo IV - Da Educação Superior (art. 43 -57)
Lei n. 9784/99	Regula o processo administrativo no âmbito da Administração Pública Federal.	Metas – políticas afirmativas
Lei n. 10.260/01	Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências.	FIES
Lei n. 11.096/05	Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades benfeicentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências.	PROUNI
Decreto n. 6.096/07	Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI	REUNI
Lei n. 11.892/08	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.	Institutos Federais
Decreto n. 7.022/09	Estabelece medidas organizacionais de caráter excepcional para dar suporte ao processo de implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e dá outras providências.	Institutos Federais
Lei n. 12.711/2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	Cotas Étnico Raciais
Decreto n. 7.824/12	Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	Regulamenta Cotas Étnico Raciais
Lei n. 13.005/14	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências	PNE
Decreto n. 9.235/17	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.	Sistema federal de ensino.
I PNPG (1975-1979)	I Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG
II PNPG (1982-1985)	II Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG
III PNPG (1986-1989)	III Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG
IV PNPG (2005-2010)	IV Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG
V PNPG (2010 – 2020)	V Plano Nacional de Pós-Graduação	PNPG
Portaria Gabinete 122/2021	Consolida os parâmetros e os procedimentos gerais da Avaliação Quadrienal de permanência da Pós-Graduação strictu sensu no Brasil.	Avaliação da Pós-Graduação
CAPES – Relatório final 2016/2017	Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional	PNPG
CAPES – Relatório final 2018	Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional	PNPG

CAPES – Relatório final 2019	Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional	PNPG
CAPES – Nota de esclarecimento 2019	Nota de esclarecimento Comissão PNPG Defesa da Proposta de Aprimoramento da Avaliação da Pós-Graduação Brasileira para o Quadriênio 2021-2024 – Modelo Multidimensional.	Proposta PNPG
Sumário Executivo V PNPG – 2011 – 2020	Sumário Executivo V PNPG – 2011 – 2020 – Relatório Final 2020	PNPG
Documentos de área Direito	Descreve o estado da arte e o futuro da área de Direito	Explicita o estado da arte e o futuro da área de Direito
Documentos de área Matemática	Descreve o estado da arte e o futuro da área de matemática	Explicita o estado da arte e o futuro da área de matemática
Documentos de área Educação	Descreve o estado da arte e o futuro da área de Educação	Explicita o estado da arte e o futuro da área de Educação

Fonte: elaborado pela autora.

Ainda com respeito às fontes parece oportuno esclarecer que foram analisados os Planos Nacionais de Pós-Graduação, e especialmente o V PNPG (2011-2020); os PNPGs são documentos elaborados desde 1975, antes pelo Ministério da Educação, e depois diretamente pela CAPES, e que têm o objetivo de pautar, ou de direcionar o desenvolvimento da pós-graduação: os PNPGs imprimiram desde a sua criação uma direção macropolítica para a condução da pós-graduação, através da realização de diagnósticos e de estabelecimento de metas e de ações (V PNPG 2011-2020, p. 38, V.1).

Concomitantemente ao levantamento dessas fontes, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema que deverá colaborar principalmente na análise de cada uma das categorias de análise.

3.4 Procedimentos

Sobre a estruturação das categorias de análise é importante saber que a escolha dos termos que as compõem foi feita após uma primeira leitura da legislação contida no banco de dados, e selecionada não em razão da recorrência dos termos no corpo do texto ou no documento normativo, mas pela sua centralidade nos textos legais e por sua aproximação com o que determina o que seja a função social da pós-graduação brasileira atual.

Assim, as categorias de análise escolhidas foram: (1) A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; (2) Avaliação da pós-graduação brasileira;

(3) Financiamento da pós-graduação brasileira; (4) Formação e conhecimento do pesquisador brasileiro; (5) Pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social.

Todos os textos legais foram extraídos do site do Planalto e consolidados em um único documento nomeado “Banco de Dados” a fim de facilitar a leitura e a busca pelos descritores. Já os documentos normativos, foram obtidos do site da CAPES e CNPq, e, em razão de estarem no formato digital com extensão .PDF, foram arquivados individualmente e consultados também individualmente na busca e demarcação dos descritores.

Sobre a identificação dos descritores nos textos legais e seleção desses trechos para análise, é importante saber que quando localizado o termo no texto ou documento normativo, todo o artigo³² ou parágrafo em que ele estivesse contido foi recortado (como um excerto, um fragmento) para compor a compilação de cada descritor e permitir assim a realização da sua análise em conjunto.

Do agrupamento dos trechos normativos selecionados constituíram-se as categorias de análise, elaboradas com base naquilo que a letra legal parece eleger internamente como os assuntos privilegiados, que aparecem como temas recorrentes dentro de uma mesma norma legal e recorrentes entre as diferentes normas.

Uma vez organizados todos os excertos nas categorias distintas – nomeadas com referência ao descritor correspondente – procedemos ao cotejamento entre os diferentes trechos de textos legais, de diferentes normas, o que permitiu a análise de seu conteúdo como um conjunto representativo de conceitos e ideias que representam o significado daquele descritor na legislação e nos documentos normativos que tratam da pós-graduação.

A análise percorre o caminho da correlação do conteúdo de cada categoria com a realidade da pós-graduação, e esta aproximação é feita com o auxílio do referencial teórico da teoria crítica da sociedade, buscando dessa maneira o aprofundamento das razões próprias que estão presentes na legislação que a regulamenta, na investigação de sua função social atual.

³² Artigo é a unidade mínima possível para a compreensão de um texto legal, que pode ser composto além de seu caput, de alíneas, incisos e parágrafos. O artigo é a sistematização mínima de uma norma jurídica.

3.5 Referencial Teórico

O que nos propuséramos era, de fato, nada menos do que descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11).

Com relação ao referencial teórico foram utilizadas as obras dos filósofos frankfurtianos, Herbert Marcuse, Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, que constituem parte relevante da teoria crítica da sociedade, pretende-se desenvolver a análise amparados nos conceitos de *Bildung* (presente na universidade humboldtiana) e de formação desenvolvida por Adorno, pelas noções de fechamento do universo da locução, desenvolvida por Marcuse e também amparados pela noção de ideologia da racionalidade tecnológica, que permeia a sociedade industrial do capitalismo tardio.

A hipótese apresentada na presente tese é que a normatização jurídica que regulamenta a universidade brasileira, especialmente os estudos pós-graduados, está submetida à racionalidade tecnológica na sociedade industrial do capitalismo tardio. O conceito de racionalidade tecnológica que pretendemos desenvolver nessa pesquisa é o elaborado por Marcuse (1982).

O conceito de capitalismo tardio utilizado nesta pesquisa, é o elaborado no âmbito do Projeto Temático “Formação e educação, tecnologia e profissionalização, na sociedade industrial do capitalismo tardio”, no âmbito da linha de pesquisa “Teoria crítica da sociedade e formação: função social da educação e da escola”, cujo documento norteador foi escrito pelo professor Dr. Odair Sass (2021), que define o capitalismo tardio como (e passo a citar literalmente) “um sistema social fechado, sustentado pelo cancelamento ou pela redução ao mínimo de suas contradições sociais internas, mantido em sua base pelas transformações constantes e expansão acelerada, para todas as esferas da vida material e cultural, do modo de produção industrial, proporcionadas pela apropriação privada da ciência e tecnologia”.

Os estudos dos autores frankfurtianos elaborados na primeira metade do século XX já indicavam uma predominância da racionalidade técnica, predominância esta que pode ser atribuída às diversas transformações pelas quais têm passado a base econômica da sociedade nos séculos XIX e XX, que se iniciaram na Revolução Industrial, e prosseguiram com o surgimento das redes sociais, da realidade virtual e, mais recentemente da inteligência artificial.

Por meio das reflexões acerca da leitura e debate das ideias apresentadas por Martin Heidegger, em seu texto “A questão da técnica”, Herbert Marcuse, em seu texto “Algumas

implicações sociais da tecnologia moderna”, na obra *Tecnologia Guerra e Fascismo*, e de Theodor W. Adorno (1999), na obra *Educação e Emancipação*, podemos afirmar que a tecnologia é um processo social, no qual grupos sociais direcionam sua aplicação e utilização (e não apenas são por ela influenciados), em que a técnica, o aparato, propriamente dito é apenas um fator parcial.

Heidegger (2007) destaca a ambígua essência da técnica, indicando a sua determinação instrumental e a antropológica por todos conhecida. A técnica é ao mesmo tempo um meio e um fazer humanos:

Todos conhecem os dois enunciados que respondem à nossa questão. Um diz: técnica é um meio para fins. O outro diz: técnica é um fazer do homem. As duas determinações da técnica estão correlacionadas. Pois estabelecer fins e para isso arranjar e empregar os meios constitui um fazer humano. O aprontamento e o emprego de instrumentos, aparelhos e máquinas, o que é propriamente aprontado e empregado por elas e as necessidades e os fins a que servem, tudo isso pertence ao ser da técnica. O todo destas instalações é a técnica. Ela mesma é uma instalação; expressa em latim, um *instrumentum* (HEIDEGGER, 2007, p. 376).

Vale nos determos ainda, mais um momento, num fato ao qual Heidegger destaca, com bastante atenção: estaremos “entregues à técnica quando a consideramos como algo neutro” (HEIDEGGER, 2007, p. 375). Isso, dito de outro modo, implica em compreender que, como fazer humano, a técnica tem em si implicado um valor, o valor humano que lhe for atribuído.

Em geral, os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo um fim em si mesmo, uma força própria e não uma extensão do braço e da inteligência humanos, como em realidade o são (ADORNO, 1999, p. 131). E em razão disto, desta primeira ideia, decorre ainda, que a tecnologia não é neutra. “A técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento, quanto a abolição do trabalho árduo” (MARCUSE, 1999, p. 74).

Para Marcuse, “a liberdade não foi ainda criada nem mesmo nas mais livres sociedades” e “quaisquer melhoramentos que possam ocorrer no ‘curso normal dos fatos’, sem subversão, serão provavelmente melhoramentos na direção determinada pelos interesses sociais que controlam o todo” (MARCUSE, 1970, p. 92). Nesse mesmo contexto a liberdade nada mais parece ser que um mecanismo de controle do próprio sistema, uma válvula de escape, que em verdade não permite qualquer escape para além do próprio discurso, vedando a ação: nas palavras de Marcuse o “instrumento de servidão absolvedora” (MARCUSE, 1970, p. 89).

Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque já não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e da eficiência (MARCUSE, 1999, p. 79).

Nesse sentido, o que podemos perceber é que o capitalismo se apropria da democracia: ela não pode ser pensada sem ele. E o estado democrático capitalista obedece à racionalidade tecnológica predominante desde à Revolução Industrial, mas que, progride e adequa-se à medida que a própria tecnologia avança: por tal razão podemos considerar estarmos hoje na sociedade industrial do capitalismo tardio.

Herbert Marcuse, em sua obra *Eros e Civilização* (2013) reexamina o conceito freudiano do princípio da realidade³³ e afirma que na sociedade moderna este princípio de realidade teria sido transformado em princípio de desempenho: esta “é a forma histórica predominante do princípio de realidade” (2013, p. 27). Quando o princípio de realidade é suplantado pelo princípio de desempenho, a eficiência, que se expressa pela ideia de “produzir o máximo possível com o mínimo de esforço”, passa a ser o valor máximo atendido e isso é reforçado pelo desenvolvimento da tecnologia.

Eficiência, rapidez, agilidade, meritocracia, neutralidade, são alguns dos conceitos predominantes da racionalidade tecnológica do capitalismo tardio, como poderemos ver na análise da legislação da pós-graduação. Eficiência é a palavra de ordem, é manter a máquina em funcionamento. O aumento da produção acadêmica gera a necessidade de classificar, de ranquear, de hierarquizar: o elitismo se demonstra como a lógica da pós-graduação. Nessa lógica, então, a universidade não pode ser para todos. Em uma nação que deixa de investir em educação (como vimos no governo passado) o acesso à universidade é restrito, e a ausência de vagas para todos faz com que a meritocracia encontre um fértil campo para seu crescimento.

A educação só mantém um caráter elitista porque têm seus objetivos definidos externamente ao campo, e de modo instrumental. De outro, modo educação e formação – acadêmica e profissional – não são entendidas como possibilidade de emancipação, embora tal finalidade (retórica) não deixe de estar presente nas ações, ou, dizendo de outro modo, a emancipação foi reduzida ao progresso econômico.

³³ O conceito de princípio de realidade foi elaborado por Freud em justaposição ao conceito de princípio do prazer no processo civilizatório: “o homem aprende a renunciar ao prazer momentâneo, incerto e destrutivo, substituindo-o pelo prazer adiado, restrinrido, mas ‘garantido’” (MARCUSE, 2013, p. 11), que seria o princípio de realidade, este, por sua vez, viria dar lugar ao princípio do desempenho, segundo Marcuse.

Na lógica do utilitarismo, as coisas só adquirem valor se associadas com o desenvolvimento e progresso econômicos: quanto custa a ciência para o capitalismo? Quanto ela rende frutos para o capitalismo? São estas perguntas que devemos nos fazer para nos aproximar do que seja uma compreensão sobre a formação pós-graduada e a geração de conhecimento em nosso país.

No mundo, marcadamente a partir da Revolução Industrial e, no Brasil, acentuadamente a partir da década de 1960, o surgimento do capitalismo industrial produziu determinações históricas sobre as sociedades, sendo a racionalidade técnica a principal delas. O uso da tecnologia e a racionalidade tecnológica estão presentes quase que na totalidade da esfera da vida humana: na economia³⁴, na política³⁵, na educação³⁶, no desenvolvimento da ciência³⁷ e da cultura³⁸, até mesmo nas relações interpessoais³⁹.

³⁴ O capitalismo, que é a forma pela qual a economia se organizou e se organiza desde a Revolução Industrial, e os valores a ele ligados – dentre os quais o avanço tecnológico é um destaque - estabeleceram-se conformando a sociedade tal qual hoje a conhecemos. A teoria crítica da sociedade traz em si própria a compreensão de que a sociedade capitalista não é a única forma de organização social possível, mas a vigente. A discussão sobre capitalismo x tecnologia é essencial para se fazer este debate de forma completa, eis que o avanço tecnológico, embora pareça estar hoje completamente submetido ao capitalismo pode ser pensado fora dele, em uma outra possibilidade de organização da economia e da sociedade.

³⁵ No âmbito político tem sido extensa a agenda sobre a utilização da tecnologia à serviço da democratização, bem como com o fim contrário: no Brasil posso mencionar o acesso aos dados da administração pública (“Transparência Brasil”) que possibilitam uma forma mais ampla de participação do cidadão por meio da informação, há o exemplo do voto eletrônico.

³⁶ A rápida migração para as salas de aula virtuais quando do início da pandemia, e a adoção de aulas síncronas realizadas massivamente em escolas e universidades, como nunca antes fora realizado, são uma mostra da adaptação (nesse caso uma adaptação forçada em razão da necessidade do distanciamento social) da educação e se sua integração com as tecnologias de telecomunicação existentes. Quando falamos do uso de ferramentas digitais para a educação, por exemplo, é preciso compreender que há uma decisão política, embasada em determinados valores que antecede o uso tal ou qual tecnologia.

³⁷ O intercâmbio que o atual estágio evolutivo das telecomunicações permite ao desenvolvimento da ciência em várias áreas é inegável. Para me restringir a um só exemplo, atual, observamos o rápido e inédito avanço com que ocorreu o desenvolvimento vacina para a Covid-19: em questão de meses (a pandemia surgiu em novembro de 2019 em Wuhan na China), com a colaboração internacional de cientistas e laboratórios diferentes vacinas foram criadas em menos de um ano do surgimento e disseminação do vírus, tarefa nunca imaginada. A produção de uma vacina em média leva de dois a seis anos.

³⁸ No âmbito da cultura, destaca-se a possibilidade de acesso virtual à acervos de museus e bibliotecas localizados em diversas partes do mundo, na exibição *on line* de espetáculos, música, filmes produzidos por diversos países, e, portanto, por diferentes culturas, que nas plataformas digitais estão disponíveis a quem tiver acesso. Duas ressalvas devem ser feitas neste ponto: o acesso à internet ainda possui inúmeras barreiras, por esta razão a sua democratização é pauta, ou deveria ser pauta, em diversas nações. Segunda ressalva: a experiência digital por meio do acesso virtual não substitui a experiência física, mediada pelos sentidos (visão, tato, olfato, audição) que são, sem dúvida, estimulados de forma completamente diferente na presença do objeto de arte. Acerca disso veja “A obra de arte da era de sua reproduzibilidade técnica”, de Walter Benjamin, em que o autor explica trata da reprodução técnica como uma inovação que se desenvolve através da história em grandes intervalos, mas com intensidade crescente.

³⁹ Até mesmo as relações interpessoais, em que se poderia supor a existência de algum tipo de preservação ou reserva, como vida privada do sujeito, foram alçadas à categoria de pública por meio do surgimento das redes sociais nas últimas décadas: as redes sociais são como locais públicos em que os inscritos exibem suas vidas privadas ou conteúdo desejado. Esta “publicização” do privado é uma das características da etapa evolutiva da

Oliveira, Galuch e Giovinazzo Júnior (2019, p. 1891-1892) consideram que “ainda parece válida a assertiva para descrever o processo civilizatório: em vez de “entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 11)”. Os autores consideram que “nesse sentido, a formação (Bildung) e a educação têm se conformado aos marcos do capitalismo tardio e da indústria cultural, em articulação com a racionalidade tecnológica (MARCUSE, 1999)” demarcando ainda a “semiformação (Halbbildung), que promovem, predominantemente, a adaptação e a coisificação do pensamento” como marcas deste processo civilizatório.

No Brasil, o financiamento da pesquisa e da ciência ocorrem majoritariamente por meio de financiamento do Estado, dinheiro público então que é investido na descoberta de novas técnicas e tecnologias, do desenvolvimento de novos produtos, que, ao cabo, é revertida não para o esclarecimento, não para a liberação do homem do trabalho para uma vida de maior liberdade, em que possa desfrutar de tempo livre, mas sim, e somente para a retroalimentação do sistema capitalista.

Observando as tendências presentes nessa legislação poderemos notar uma aproximação entre a formação na universidade e a formação de trabalhadores para atender ao mercado neoliberal, e essa aproximação é feita por meio da instrumentalização dessas normas jurídicas, das leis e dos instrumentos legais de que dispõem o Estado – que é o único que tem legitimidade para regulamentar legalmente a Educação – o que demonstra com clareza, a nosso ver, não apenas que o Estado, está submetido à lógica mercadológica, mas que ele é parte essencial à manutenção desse sistema por meio da regulamentação legal.

Nessa sociedade, que se constitui sob um modelo político-econômico neoliberal, a educação parece estar a serviço da reprodução do *status quo*, a lógica empresarial opera na educação e na universidade, se observa nitidamente a aproximação da lógica educacional à lógica capitalista.

Sob a racionalidade tecnológica, a universidade constitui-se principalmente como lócus de ensino de profissões e de formação do indivíduo para ingresso na vida econômica, local de estabelecimento de uma relação direta e estreita entre ciência e profissão, entre educação e trabalho, em detrimento da possibilidade de uma formação crítica do indivíduo, o

tecnologia em que nos encontramos. O Orkut, surgido em janeiro de 2004, e desativada em 30 de setembro de 2014, foi a rede social precursora de todas as redes atuais, objetivava atingir principalmente a população norte-americana, mas a maioria dos usuários foram do Brasil e da Índia.

que pode permitir nos aproximar do que esteja se estabelecendo como a função social da universidade na sociedade do capitalismo tardio.

Cada sociedade forma os homens de que precisa, a fim de manter a reprodução do sistema vigente, essa é uma premissa da qual podemos partir.

De outra maneira, a compreensão sobre o que Marcuse afirma sobre a noção de fechamento do universo da locução nos parece indispensável na análise pretendida nesta tese, já que as fontes eleitas para a observação do objeto de pesquisa são o texto legal, isto é, as normativas que regulamentam a Pós-graduação brasileira, e que a hipótese estabelecida, que cuida da submissão da educação pós-graduada – também ela – à racionalidade tecnológica parece se confirmar nas tendências que se apresentaram na análise realizada.

Em seu texto Marcuse já nos indica que o conformismo é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social (MARCUSE, 1999, p. 92), e ainda afirma que a sociedade industrial do capitalismo tardio seria superior culturalmente, porque assimilaria tudo o que toca, absorveria a oposição, brincaria com a contradição: ela (esta sociedade) vai muito bem para que nos preocupemos com ela, diz ele, parafraseando Galbratih (MARCUSE, 1999, p. 92-93).

A tecnologia é uma forma de organizar, perpetuar ou modificar as relações sociais, a manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, constituindo-se em um verdadeiro instrumento de controle e dominação.

Há engenhosa manipulação deste poder inerente à tecnologia, e esta racionalidade tecnológica se tornou tal poder social, que o indivíduo não pode fazer nada melhor do que adaptar-se: a intensificação do trabalho, a propaganda, o treinamento de jovens e operários, à organização da burocracia governamental, industrial e partidária seguem as diretrizes da maior eficiência tecnológica (MARCUSE, 1999, p. 73-74).

Ao adaptar-se para atender as necessidades do aparato e integrar a sociedade submetida à racionalidade tecnológica, o indivíduo passa a reproduzir, tendo sua liberdade cerceada quase que completamente, primeiro na esfera do pensar (porque tudo é reprodução), mas também na esfera do agir, privando-se da experiência.

A repetição subordina a espontaneidade, a sabedoria anônima que ordena tudo para o indivíduo suplanta a experiência, pois seguir as instruções garante sucesso (MARCUSE, 1999, p. 80).

Poderíamos nos questionar, que é sobre o que é martelado e remartelado nas mentes, em termos de educação, e que acaba sendo incluído no círculo das condições prescritas pela fórmula? (MARCUSE, 1999). Talvez a prescrição primeira e originária, no âmbito da educação, tenha sido justamente aquela que afasta qualquer possibilidade de pensamento ou de formação crítica: talvez a prescrição geral da educação nos últimos séculos tenha sido elaborada sob premissas básicas, tais como “você precisa de trabalho para poder se alimentar e alimentar sua família”, “você precisa de uma profissão para poder trabalhar”, “você precisa de formação para conseguir lugar no mercado de trabalho”. Seria cômico, se não fosse trágico o fato de que essa mentira deslavada, repetida, martelada e remartelada na cabeça de gerações e gerações de proletários desde que o sistema capitalista passou a se desenvolver para além da inicial Revolução Industrial, não passa realmente de uma mentira deslavada. Se assim não fosse, a mera educação superior, o título de mestre e doutor estariam garantindo empregabilidade e sustento para milhões, que têm, em verdade, estado desempregados justamente por terem uma alta qualificação.

A educação insere-se nesta sociedade submetida à racionalidade tecnológica, e nesta coordenação em larga escala, tem sido vendida em escala industrial num cenário em que a eficiência, o cumprimento de metas destinadas a atender às demandas objetivas do aparato se sobressaem o desempenho individual. Isso não significa, no entanto que a individualidade tenha desaparecido, mas apenas que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito às tarefas e funções predeterminadas, e que a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar a meta do aparato (meta que ele, indivíduo não determinou), combinando a máxima eficiência, com a máxima conveniência (MARCUSE, 1999, p. 80).

No campo educacional, o cientificismo, o tecnicismo, a valorização do conhecimento profissional e especializado – e consequentemente o desenvolvimento e expansão da Educação Superior, coincidem com a fase de franco desenvolvimento da economia capitalista: as teorias, métodos e técnicas próprias das organizações empresariais passaram a dirigir o trabalho da escola, consolidando a racionalidade tecnológica presente na sociedade moderna também na e por meio da educação.

O ensino superior brasileiro não ficou imune à ideologia da racionalidade tecnológica, permeada pelas ideias de custo e benefício, eficácia e inoperância, produtividade, sendo, atualmente, essas ideias as responsáveis pela condução do desenvolvimento da Educação Pós-graduada inclusive por meio da sua avaliação. Nesse sentido – como já dito anteriormente -

necessário compreender a inclinação de considerar a técnica como sendo um fim em si mesmo, uma força própria e não uma extensão do braço e da inteligência humanos, como em realidade o são (ADORNO,1999).

“A formação cultural transformou-se em pseudoformação (*halbildung*) socializada – a onipresença do espírito alienado” afirma Adorno (1959). A educação acrítica ou pseudoformação – “a forma dominante da consciência contemporânea” (ADORNO, 1959) representada aqui pela educação como tem sido desenvolvida em larga escala nos últimos séculos, não serve a outra coisa que não alimentar a máquina capitalista, a manter as engrenagens da indústria azeitadas. Mas como fazer com que as massas, o bolo indistinto de sujeitos sujeite-se à função de azeitar este maquinário? Por meio da manipulação da linguagem – que é talvez uma das formas mais sutis, quanto perversas de administração.

E de modo semelhante, qual o material de que se serve o Direito para a ordenação do sistema e do ordenamento jurídico, senão a linguagem? E ainda mais, de que forma o Estado regulamenta e ordena a sociedade, as relações pessoais, sociais, comerciais, institucionais, senão, por meio deste ordenamento jurídico, elaborado tão somente a partir da linguagem?

É nesse esteio que a compreensão da noção de fechamento do universo da locução desenvolvida por Marcuse pode nos ajudar a avançar na análise da legislação selecionada. E, também, sobre isso, a análise inicial dos trechos que contém alguns dos descritores selecionados para esta análise (tais como autonomia, formação, pesquisa, impacto social) já permitam transparecer algumas tendências presentes na legislação, que, tal qual a linguagem orwelliana (MARCUSE, 1999, p. 96) parecem esvaziadas de seu significado, ou da possibilidade de busca desse significado. No operacionalismo as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra, não havendo na palavra qualquer outro conteúdo que não o designado pela palavra no uso anunciado: assim a comunicação evita o desenvolvimento genuíno do significado, assim se dá o fechamento do universo da locução (MARCUSE, 1999, p. 94). Marcuse considera que o raciocínio tecnológico tende a identificar as coisas e as suas funções (MARCUSE, 1999, p. 94), e assim nos parece acontecer quando as leitura e análise da legislação que regulamenta a Pós-graduação, como se verá.

Ainda desenvolvendo os conceitos referenciais desta pesquisa, temos Adorno (1959) que fala acerca da pseudoformação, e que acusa a existência de uma tendência que determina a marca de uma época, a reificação da consciência, e ele afirma: “em parte, graças aos meios de comunicação de massa, como rádio e televisão; a concepção pré-burguesa de mundo – essencialmente a concepção religiosa tradicional – foi destruída num curto espaço de tempo”.

E prossegue: “Foi substituída pelo espírito da indústria cultural. Contudo, o *a priori* do conceito de formação cultural essencialmente burguês – a autonomia – não teve tempo de se desenvolver”, mas a consciência segue diretamente de uma heteronomia a outra (ADORNO, 1959, s/p.).

Da autoridade da Bíblia, passa-se, atualmente, à autoridade do WhatsApp, o conhecimento é substituído pela informação, e a inflação de informações garante apenas que todo o tempo seja preenchido de forma rasa com dados que não se conectam, que não podem tecer nenhum entendimento, propiciam apenas a possibilidade da manifestação imediata de algum sentimento.

Nesse sentido, a pseudoformação não distingue classes, mas tem sido a formação possível a uma grande maioria das pessoas. E se houve falha nas categorias da pseudoformação em abarcar inúmeros trabalhadores, pequenos funcionários públicos e outros grupos, isso não se deve à (já) debilitada consciência de classe (embora ainda força vital), mas a um isolamento dessas pessoas afirma Adorno (1959). Adorno afirma que quando as teorias socialistas se ocuparam de despertar o proletariado para a consciência de classe, este não estava em hipótese alguma mais avançado subjetivamente que a burguesia.

Essa é a razão pela qual os socialistas derivaram sua posição histórica de sua própria condição econômica objetiva e não de sua condição espiritual; em uma sociedade em que as pessoas eram formalmente iguais, os proprietários tinham o monopólio da formação cultural. A desumanização que emergiu do modo de produção capitalista negou aos trabalhadores tudo o que era necessário à formação, começando pelo lazer (tempo livre) (ADORNO, 1959, s/p.). Com o crescimento do uso da tecnologia, e marcadamente da internet, cada vez mais, temos menos tempo livre: todo tempo é administrado para que estejamos conectados consumindo (e ofertando) informações; para Adorno a consciência está “progressivamente cindida”: “nada mais consegue manter o espírito em uma relação vital com as ideias; [...] a energia foi drenada das ideias que outrora compunham e sopravam vida à formação cultural” (ADORNO, 1959, s/p.).

O pseudoformado orgulha-se de estar sempre ocupado e sobrecarregado, orgulha-se de sua má memória. Não há tempo para a experiência (com o outro, com o não idêntico e que permite a autorreflexão), a experiência é substituída pela informação, a experiência desintegrada é substituída por uma falsa experiência e assim a consciência crítica é prejudicada, “reduzida a uma disposição turva de observar por trás das cenas” (ADORNO, 1959, s/p.). O

que é produzido objetivamente é muito mais a condição subjetiva, o que torna possível a objetividade e impossível o discernimento (ADORNO, 1959, s/p.).

A integração é ideologia, não há ousadia, mas sim a padronização geral da consciência; a formação cultural está sendo mutilada (ADORNO, 1959, s/p.), os que ainda sabem o que é um poema terão dificuldades para encontrar um emprego bem remunerado como redatores de textos publicitários.

Adorno afirma que a pseudocultura tende a ser irresponsiva, o que a torna mais difícil de corrigir pedagogicamente, ele afirma: “apenas uma aproximação psicológica profunda poderia neutralizar tal tendência de modo a prevenir sua ossificação (sic.: calcificação) nos estágios iniciais do desenvolvimento e fortalecer a reflexão crítica” (ADORNO, 1959, s/p.). Para ele “desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” somente seremos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que “qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto”, as pessoas devem ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física para que haja uma mudança no sistema educacional (ADORNO, 1995b, p 164).

Quanto à competição presente no processo educacional e replicado à exaustão na sociedade capitalista, em todas as suas esferas, parece essencial transcrever o que pensa Adorno (1995b, p. 161-162), porquanto não haverá maior clareza de entendimento do que a leitura de seu próprio raciocínio:

Partilho inteiramente do ponto de vista segundo o qual a competição é um princípio no fundo contrário a uma educação humana. De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação o daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos.

E ele alerta que é essencial a formação cultural para que haja reflexão crítica sobre a pseudoformação (ADORNO, 1959, s/p.).

A escolha da teoria crítica da sociedade como referência teórica para o estudo da pós-graduação foi feita porque ela se constitui em uma “teoria social que toma a sociedade, a ciência e a cultura como objetos, com a finalidade de apontar as possibilidades históricas de construção

de uma sociedade livre e justa”, conforme afirma Giovinazzo Júnior (2021) e, apontando ‘aquilo que se constitui em impedimento e obstáculo à realização do que Horkheimer denomina de “estado racional” (sociedade baseada no livre desenvolvimento das faculdades e capacidades humanas)”.

Nesse sentido, a teoria crítica é negativa (analisa criticamente o existente tendo em vista as possibilidades históricas futuras): ao negar e fazer a crítica da sociedade burguesa capitalista, afirma; “isso não tem que ser necessariamente assim, os homens podem mudar o ser e as circunstâncias já existem” (HORKHEIMER, 1991, p. 58). Nesses termos, a produção de conhecimento que não tenha como fim a transformação social contribui para a perpetuação da ordem existente, marcada pela dominação social e a exploração econômica dos mais fortes sobre os mais fracos (GIOVINAZZO JÚNIOR, 2021, s/p.)

Embora a teoria crítica da sociedade constitua o referencial teórico da presente pesquisa desde o seu nascedouro, perpassando desde a escolha do tema, a constituição do problema de pesquisa, até o estabelecimento de objetivos e a elaboração da hipótese de que a educação pós-graduada está submissa à racionalidade tecnológica e a sua função social então é por ela determinada nesse momento histórico, é no momento da elaboração das categorias de análise que mais claramente eu observei a sua incidência e a sua aproximação com o objeto de pesquisa.

A análise pretende, ao final, fazer a identificação das tendências presentes na legislação que regulamenta a universidade e a pós-graduação no Brasil, bem como identificar as possibilidades de resistência nela presentes.

4 A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA: ANÁLISE CRÍTICA DAS TENDÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO FEDERAL

[...] a universidade é afinal apenas uma parte da sociedade mais ampla, do *establishment* e, a não ser que o movimento se estendesse para além da universidade e atingisse os pontos mais vulneráveis da sociedade como um todo, permaneceria isolado (MARCUSE, 1998, p. 70).

Apresenta-se a partir de agora a análise de cada uma das cinco categorias estruturadas para a realização desta pesquisa, a saber (1) A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial; (2) Avaliação da pós-graduação brasileira; (3) Financiamento da pós-graduação brasileira; (4) Formação e conhecimento do pesquisador brasileiro; (5) Pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social.

Retoma-se a ideia de que a estruturação de cada uma dessas categorias de análise representa uma elaboração própria e particular desta pesquisa, realizada tendo como referencial a teoria crítica da sociedade, por meio da sistematização das fontes – as normas que regulamentam os estudos pós-graduados brasileiros – de uma forma única e particular.

Esta não se pretende representar uma análise completa ou definitiva do tema, mas expressa apenas uma possibilidade de análise crítica, dentre as milhares de possibilidades de análises existentes acerca deste corpo legal⁴⁰.

Informamos que como padrão adotamos a inserção de todas as fontes analisadas em quadros sistemáticos (contendo todos os trechos normativos que embasam a análise de cada categoria) a fim de permitir ao leitor o conhecimento integral do trecho da norma analisada que constará dos anexos. Passemos então à análise.

4.1 Tendências quanto à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial

Antes de ingressar na análise dos artigos e trechos retirados das normativas legais sobre este descritor, é necessário esclarecer que quando da realização da leitura inicial, não raro no texto legal, pudemos ver a palavra “autonomia” (grafada sozinha) ser usada para referir-se à “autonomia universitária”, razão pela qual escolhemos fazer então a busca pelo descritor

⁴⁰ Desta presente pesquisa objetiva-se numa ocasião futura sistematizar esta legislação em um formato bastante didático-jurídico, que seria a “Legislação da Pós-Graduação Brasileira Comentada”, buscando suprir assim esta lacuna identificada no campo do Direito Educacional.

“autonomia” e analisar caso a caso se o artigo ou trecho dizia respeito à autonomia universitária. Essa busca culminou na localização de trechos que tratam da autonomia universitária, mas também da “autonomia científica” e da “autonomia tecnológica”, trechos que foram também selecionados para análise em razão da conexão com o tema. Algumas vezes a palavra independência apareceu associada à autonomia.

Mas pudemos encontrar ainda passagens referindo-se à autonomia de outras instituições governamentais, ou outros contextos, trechos que foram deixados de fora dessa seleção em razão de não contemplarem o tema aqui pesquisado. Marilena Chauí (2001, p. 203) chama atenção para o fato de que a lei “permite a confusão entre autonomia dos órgãos estatais de administração direta e autonomia universitária” e aponta que isso “reduziria as universidades à condição de autarquias, portanto, sem independência com relação ao poder executivo”, realidade que se observa com relação às federais, por exemplo.

Passa-se então à análise do descritor. As normas analisadas nesta seção constam do quadro 3, anexo 3.

O tema da autonomia universitária já era muito debatido desde a discussão sobre o modelo de universidade a ser adotado no Brasil na década de 1920 (FÁVERO, 2006). Em 1934, quando foi fundada a Universidade de São Paulo por um grupo de intelectuais entre os quais destacam-se Fernando de Azevedo e Júlio Mesquita, mantida pelo governo do Estado, tendo como princípios a unidade entre ensino e pesquisa, com ênfase na formação geral e humanista, a autonomia diante do Estado e dos poderes políticos reafirma mais uma vez a proximidade com o modelo alemão (PAULA, 2008); e, em 1935, temos o exemplo da Universidade do Distrito Federal, mantida pelo município do Rio de Janeiro, capital do país, por iniciativa de Anísio Teixeira, secretário de Educação no Rio de Janeiro à época, criada no seio da reforma de ensino por ele empreendida, “voltada, especialmente, à renovação e ampliação da cultura e aos estudos desinteressados” (OLIVEN, 2002, p. 28), tendo sido logo extinta (1939) e seus cursos incorporados à Universidade do Brasil. Permaneceu relevante o debate sobre a autonomia universitária ainda durante as próximas três décadas no Brasil.

Anísio Teixeira (1956, p. 261), em *A Educação e a Crise brasileira*, explica que a autonomia não é “apenas a independência da instituição universitária, mas a do próprio saber humano”, pois

as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isso precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e de estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros. Elas não são, com efeito, apenas instituições de ensino e pesquisas, mas, sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito, fundadas na esperança e no progresso humano pelo progresso da razão (TEIXEIRA, 1956, p. 271).

Uma das bandeiras de luta das universidades públicas durante a ditadura militar foi quanto à autonomia universitária, isto é, para que “as decisões universitária (sic) fossem tomadas pela própria universidade” e em especial essa luta foi mais candente no caso das federais, diretamente dependentes dos atos do Presidente da República, afirma Marilena Chauí (2001, p. 203-204)

Prevista na lei ordinária 5.540/1968 (BRASIL, 1968) em seu artigo 3º que dizia que “as universidades gozarão de autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, que será exercida na forma da lei e dos seus estatutos”, a autonomia universitária surgiu efetivamente como norma legal no ordenamento jurídico apenas na década de 1960, onde permaneceu prevista com exclusividade até a entrada em vigor da Constituição Federal de 1988.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 207, há a então previsão legal da autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, que se estende também às instituições de pesquisa científica e tecnológica (conforme o § 2º, do artigo 207 CF88) e, não à toa também no *caput*, e, logo em seguida, há a determinação de que elas obedeçerão à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tema comentado no desritor (5) “Pesquisa, Inovação & tecnologia e Impacto e inserção social”. O parágrafo primeiro do artigo 207 da CF88 assegura ainda, como parte dessa autonomia a possibilidade de as universidades admitirem professores, técnicos e cientistas estrangeiros, e o parágrafo segundo estende essa autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica, o que é corroborado também pelo parágrafo segundo do artigo 54 da LDB. A Constituição positivou a autonomia universitária como princípio constitucional, possibilitando a defesa das instituições universitárias frente a intervenção do Estado em seus assuntos e em decisões de caráter interno (FÁVERO, 2004, p. 203-204).

Embora a educação superior não tenha alcançado status universal como a educação básica, garantida pelo artigo 6º da Constituição Federal de 1988, passa a ter caráter de norma

constitucional a partir de 1988, o que faz com que a sua importância seja reconhecida por meio da previsão de um regime jurídico especial dado às instituições de ensino superior, que pode ser explicitada justamente nos conceitos de autonomia universitária e liberdade acadêmica (RANIERI, 2011). Na prática, a autonomia universitária pode ser observada quando da eleição e escolha de reitores, quando da contratação e dispensa de professores do quadro docente, na liberdade de cátedra, quando da determinação do currículo e do conteúdo a ser ministrado nas aulas, dentre outras ações.

Nesse ponto, oportuno esclarecer que, a Educação, direito social, prevista ao mesmo tempo como um direito difuso e individual no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – já que prevista como direito de todos – deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e firma-se com os objetivos do “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Assim, embora, repetimos, a educação superior não tenha alcançado status universal como a educação básica, resta claro que ela é requisito para alcançar os objetivos constitucionais estabelecidos, especialmente o da qualificação dos sujeitos para o trabalho, objetivo que se exacerba na sociedade do capitalismo tardio⁴¹.

De outro modo a autonomia universitária, assegurada na esfera da educação superior e pós-graduada, condiz com a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, e também com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e ainda com a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, que são, todos, princípios basilares do ensino, previstos no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, em seus incisos II, III e IX respectivamente, e que, por razões óbvias alcança não só a educação fundamental e básica, mas toda a educação, na qual se inclui também a educação superior e pós-graduada (SILVA, 2007, p. 790).

A liberdade de cátedra talvez seja uma das mais importantes faces da autonomia universitária, ao passo que é por meio da possibilidade de crítica ao *status quo* que se rompa

⁴¹ Os fundamentos do Estado brasileiro determinados no artigo 1º da Constituição Federal de 1988 são: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. A respeito dos valores sociais do trabalho José Afonso da Silva (2007, p. 39) explica que: “Os valores sociais do trabalho estão precisamente na sua função de criar riquezas, de prover a sociedade de bens e serviços e, enquanto atividade social, fornecer à pessoa humana bases de sua autonomia e condições de vida digna. Os valores do trabalho, portanto, só se materializam com o direito a livre escolha do trabalho pelo trabalhador, direito a condições equitativas (igualdade de tratamento nas relações de trabalho), direito a uma remuneração que assegure ao trabalhador e à sua família uma existência conforme a dignidade humana”. Na análise deste trecho constitucional e do seu cotejo com a atual situação brasileira no atual governo, e na sociedade do capitalismo tardio, submissa à racionalidade tecnológica, podemos vislumbrar uma grande lacuna, lacuna esta que buscamos explorar na presente pesquisa.

com a situação existente, permitindo a constituição de novas hipóteses que poderão ou não sustentar novas teses.

Thomas Kuhn, em “A estrutura das revoluções científicas”, explica que as crises [como a pandemia de Coronavírus iniciada em 2020, experimentadas até o atual momento] são o tempo do abandono de paradigmas – quando a ciência se depara com anomalias –, mas ressalta que o abandono de um paradigma, isto é, o abandono de uma determinada teoria científica somente é possível quando existe uma alternativa disponível para substituí-la. Ele considera haver uma “tensão essencial” implícita na pesquisa científica – que, na estruturação do sistema de ensino pós-graduado de muitos modelos de universidade, inclusive na brasileira, é uma das tarefas atribuídas aos docentes –, e ele explica:

[...] o juízo que leva os cientistas a rejeitarem uma teoria previamente aceita baseia-se sempre em algo mais do que essa comparação da teoria com o mundo. Decidir rejeitar um paradigma é sempre decidir simultaneamente aceitar outro e o juízo que conduz a essa decisão envolve a comparação de ambos os paradigmas com a natureza, bem como sua comparação mútua (KUHN, 2013, p. 160).

De forma similar, Darcy Ribeiro (1969, p. 35) considera que as crises estruturais levam a universidade a repensar-se e a propor-se mudanças profundas que permitam romper a estrutura cristalizada, eliminar os seus conteúdos mais anacrônicos e alcançar uma forma nova e viável, o que acontece essencialmente em certas conjunturas socioculturais: naquelas em que se gera uma consciência crítica. “Nós as definimos como aquelas tensões institucionais que somente podem ser superadas através de profundas alterações na própria estrutura institucional” (RIBEIRO, 1969, p. 35):

A crise estrutural se instaura quando a sociedade e a universidade divergem e andam em ritmo distinto, generalizando-se atitudes inconformadas que começam a pôr em causa tudo o que antes parecia aceitável, indagando de cada instituição e de cada forma de conduta se contribui a que as coisas permaneçam tal como são ou se, ao contrário, contribui a que se alterem de acordo com as novas aspirações. Desde este momento, a universidade passa a ser repensada por uma consciência vivida que procura descobrir a que agrupações de interesses tradicionais ela serve e quais são os rumos para onde suas tendências de alteração a conduzem. As opiniões se dividem, gerando duas espécies de descontentamento cada vez mais conflitivas: dos que querem reformar a universidade para torná-la cada vez mais acomodada e conservadora e daqueles que desejam vê-la transfigurada numa trincheira da luta revolucionária, ainda que seja a única barricada que se levante contra a ordem social global.

Assim, a autonomia não se restringiria à autonomia de cátedra, ou à autonomia administrativa, mas extrapolaria esses campos – mais imediatos e óbvios – para constituir-se,

inclusive como uma autonomia quanto à formulação de novas teorias científicas, pondo à prova antigos paradigmas já consolidados na ciência, mas que – diante de uma anomalia prolongada e grave – permitisse a constituição de novos saberes e, portanto, de uma “revolução científica”, como próprio Thomas Kuhn intitula. Não fossem as revoluções científicas, com a derrubada de velhos paradigmas para a constituição de novos, a ciência não avançaria, não estaríamos no ponto de desenvolvimento tecnológico e científico em que nos encontramos no atual 2023.

A autonomia no campo científico encontra-se inclusive amparada pela da livre manifestação do pensamento, prevista na Constituição Federal de 1988, no Capítulo I que trata dos “direitos e deveres individuais e coletivos”, do título II, no artigo 5º, Inciso IV, como um dos direitos e garantias fundamentais do artigo 5º, sendo vedado, contudo o anonimato: também esta disposição pode ser usada para fundamentar a liberdade de cátedra⁴².

A autonomia universitária no texto constitucional expressa então desta forma a decisão do legislador em conceder à universidade sua própria esfera de juízo e de gestão, no qual o Estado não deve se intrometer: tal qual no ideal kantiano, e depois humboldtiano, a universidade deve ser autônoma. No ensaio *Limits of State Action* (1792), Humboldt expressava as suas ideias no sentido de não acreditar que qualquer tipo de ingerência estatal fosse positiva para a formação do indivíduo, tampouco que os interesses do Estado devessem prevalecer sobre os da própria universidade, apesar de ela ser por ele financiada. A defesa da autonomia da universidade, assim se faz sob a prerrogativa de que as universidades seriam as que melhor sabem administrar seus próprios assuntos, e estas reivindicações de liberdade estão enraizadas na tradição intelectual alemã, cuja influência é de certo modo marcante na universidade brasileira.

⁴² Pudemos observar muito recentemente diversas discussões acerca da liberdade de expressão e a colisão com outros direitos constitucionalmente assegurados, e mesmo com a democracia. Pierpaolo Cruz Bottini, jurista, considera que: “Não há, contudo, prerrogativas absolutas, na lei ou na vida. A Constituição prevê, ao lado da liberdade de expressão, inúmeros outros direitos, que devem ser exercidos em harmonia, garantindo-se o maior espaço de liberdade possível aos cidadãos. Quando tais direitos colidem, é preciso reduzir o âmbito de existência de cada um, de forma racional e ponderada, para preservar o exercício de ambos. [...] É o que ocorre, por exemplo, quando a expressão do pensamento afeta a honra, a intimidade ou a vida privada de terceiros, direitos também protegidos pela Constituição Federal. Aquele que difama, calunia ou injuria outros, pode ser responsabilizado civil ou criminalmente pelas consequências de seus atos, embora nem nessas hipóteses seja admitida censura prévia. A liberdade não é um salvo conduto para a agressão, para a violação da dignidade alheia. O direito penaliza aqueles que usam da palavra escrita ou verbal para desgastar a honra alheia, abrindo-se uma exceção nas críticas a pessoas públicas - em especial autoridades -, caso em que mesmo declarações ácidas, profundas e impiedosas são admitidas, desde que não resvalem na imputação falsa de crimes, ou em declarações inverídicas sobre fatos desabonadores. Para além da honra, a liberdade de expressão também encontra limite quando se trata de discursos de ódio, que incitam a violência ou a agressão. Qualquer cidadão pode expressar suas ideias, por mais absurdas e estapafúrdias que sejam, desde que não ameace terceiros”

Conrad Russel (2009, p. 13) afirma que “só mediante esta classe de autonomia para governar seus próprios assuntos, a academia pode proteger um mundo em que se seja livre para exercer seus direitos básicos de liberdade de expressão e pensamento”. A liberdade de cátedra garante que as universidades gozem plenamente de liberdade, pluralidade e diversidade do conhecimento.

No Brasil podemos verificar a evolução sobre a autonomia observando o desenvolvimento da legislação de das normativas, constatando também que de fato, ela ainda não foi atingida, haja vista que permanece na pauta de discussões desde a década de 1960, quando da criação da pós-graduação.

O terceiro Plano Nacional de Pós-Graduação (III PNPG – 1986-1989) elaborado no mesmo período do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, e, portanto, à época da promulgação da Constituição Federal de 1988 já

expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional – ideia que já estava presente no plano anterior e que circulouativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional. No que se refere à pós-graduação, essa idéia se expressava na afirmação de que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando-se importante o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia (V PNPG, 2011-2020, p. 26).

No entanto, observando a dinâmica legal, podemos perceber que a previsão constitucional, por ser geral, precisa de um conjunto de proteções jurídicas, políticas e institucionais para ser efetiva, e a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) seria a forma pela qual cenários institucionais protetivos dessa autonomia se realizariam⁴³: por esta razão vamos encontrar também o desenvolvimento deste arcabouço sobre a autonomia universitária na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996a), bem como em outras normas legais e documentos normativos que passaremos a

⁴³ Tramita hoje no Congresso Nacional o Projeto de Lei Complementar 235 de 2019, que visa instituir o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal, e dispõe sobre o processo de avaliação dos sistemas de ensino, determina a elaboração de planos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação e especifica as fontes de financiamento da educação, de iniciativa do Senador Flávio Arns (REDE/PR). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285>, acesso em 12 de mai. 2023.

observar a seguir. Marilena Chauí (2001, p. 203) considera que “sem uma regulamentação jurídica cabível e necessária, corre o risco de esfacelar o sistema nacional de ensino superior, criando uma poeira de universidades ditas autônomas nas quais valeria o poder do mais forte”.

Na LDB a descrição do que seja a autonomia universitária aparece, como esperado, de forma ainda mais detalhada do que na Constituição Federal de 1988, pois, no artigo 53 da LDB são descritas as ações asseguradas com independência à universidade em um largo rol exemplificativo, e, portanto, não um rol fechado de atividades, assim descritas:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
- V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
- VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
- VII - firmar contratos, acordos e convênios;
- VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
- IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
- X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.

Nos incisos I a VI podemos ver exemplos de atividades que expressam a autonomia didático-científica e administrativa, na criação, organização e extinção de cursos e programas, bem como do estabelecimento de seu currículos, fixação do número de vagas, conferência de diplomas, graus e títulos, autonomia esta que acaba sendo reforçada ainda no § 1º deste mesmo artigo, redação dada pela Lei n. 13.490, de 2017, (BRASIL, 2017) que afirma expressamente que “para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponível ainda sobre”:

- I – criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
- II – ampliação e diminuição de vagas;
- III – elaboração da programação dos cursos;
- IV – programação das pesquisas e das atividades de extensão;
- V – contratação e dispensa de professores;
- VI – planos de carreira docente.

A primazia da autonomia da universidade aparece, agora de forma positiva, na leitura do artigo 90 da LDB que, tratando da resolução das questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o seu próprio, prevê que estas deveriam ser resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada, contudo, a autonomia universitária.

Da mesma maneira vemos a primazia do “princípio da autonomia universitária” elencado ao lado da vocação de cada instituição como balizas para a constituição de um plano de reestruturação das universidades federais, que deve ser aprovado pelo órgão superior da instituição, quando do lançamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, o Decreto n. 6.096/2007 (BRASIL, 2017), primazia está prevista no artigo 40 e no seu parágrafo único.

O V PNPG (2011-2020), em seu volume 1, traz entre seus princípios e recomendações a diversidade e a busca pelo contínuo aperfeiçoamento, que deverão ser observados pelos Comitês e as instâncias superiores (p. 127), e afirma categoricamente a autonomia quando determina que “o sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos”, mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui o selo de qualidade (V PNPG, 2011-2020, p. 123) e de forma muito promissora considera que “o sistema de pós-graduação do Brasil conta com uma infraestrutura e um modelo de capacitação de recursos humanos de alto nível que têm propiciado inúmeros resultados concretos, possibilitando ao Brasil alcançar sua autonomia científica e tecnológica a curto prazo” (p. 278). O Volume 2 do V PNPG (2011-2020), que apresenta os documentos setoriais, composto de 608 páginas em nenhuma vez cita a palavra autonomia.

Os documentos mais recentes da CAPES, como o Sumário Executivo, que é um relatório elaborado recentemente pela Comissão que trabalhou na execução do V PNPG (2011-2020) que se encerrou em 2020 não apenas mantém a sua inclinação pela manutenção da autonomia universitária, mas sugere a sua ampliação e uma maior flexibilização, que deve estar conectada com o planejamento estratégico institucional, fazendo com que as universidades assumam cada vez mais um papel de protagonismo na identificação, formulação e provimento de políticas institucionais de pesquisa. À CAPES caberia nessa proposta definir qual a finalidade do planejamento estratégico institucional da pós-graduação *stricto sensu*.

Com relação à autonomia de gestão financeira e patrimonial das universidades federais⁴⁴ encontramos previsão nos artigos VIII a X do artigo 53 da LDB e, complementarmente no seu § 2º que autoriza doações, inclusive monetárias, dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades, e no § 3º que prevê expressamente que os recursos das doações devam ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas, no caso das universidades públicas (ambos incluídos também pela Lei nº 13.490, de 2017 – BRASIL, 2017).

O V PNPG 2011-2020 (p. 25, v. 1) também afirma a esse respeito que

A partir da identificação das demandas das universidades e instituições de pesquisa – no sentido de “(i) formar em volume e diversificação – pesquisadores, docentes e profissionais e (ii) encaminhar e executar projetos de pesquisa, assessorando o sistema produtivo e o setor público (MEC, 1975:12)”, o I PNPG definiu que caberia ao MEC o atendimento da primeira demanda, pois a responsabilidade no atendimento da segunda seria compartilhada com outros órgãos governamentais.

Em função desse diagnóstico, as principais diretrizes foram:

- institucionalizar o sistema, consolidando-o como atividade regular no âmbito das universidades e garantindo-lhe financiamento estável (grifo nosso);

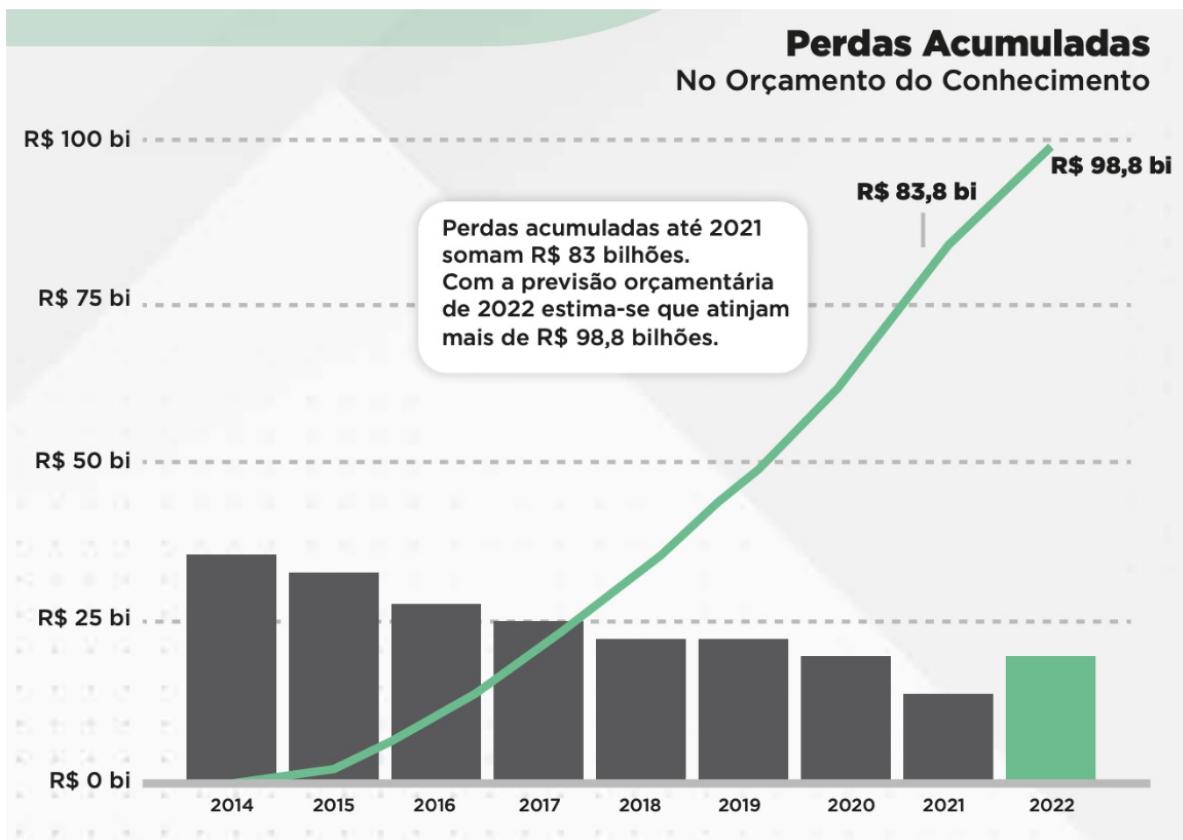
Necessário esclarecer que a “desidratação” do setor educacional que ocorreu durante os últimos quatro ou seis anos, em governos antidemocráticos é uma forma – que não pode nem ser considerada “velada” – de retirada da autonomia universitária, ora que, uma vez escassos ou ausentes os recursos fica a comunidade universitária inteira, da reitoria, passando pelos professores, ao alunado (que é parte substancial do corpo de uma universidade) limitados em sua ação e atuação.

Nesse sentido, servimo-nos dos estudos e gráficos produzidos pelo Observatório do Conhecimento (2021), que delineia de forma bastante nítida a “desidratação” a que nos referimos.

⁴⁴ O alicerce da autonomia de gestão financeira das universidades estaduais é diferente do estadual, por exemplo, nas universidades paulistas esse alicerce foi estabelecido em 2 de fevereiro de 1989, com a publicação do Decreto Estadual n.

29.598, que sustenta e fortalece as universidades de São Paulo (USP), estadual de Campinas (Unicamp) e estadual paulista (Unesp), por meio da liberdade de gestão e previsibilidade dos recursos, as três instituições se consolidaram entre as mais relevantes universidades de pesquisa do país e ganharam reconhecimento mundial, por exemplo, em rankings internacionais de excelência. Reserva um percentual fixo da arrecadação do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para custear as três instituições, responsáveis pela gestão dos recursos. Inicialmente 8,4% do ICMS; desde 1995, 9,57% do imposto é destinado às três instituições. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2019/10/AutonomiaUniv30anos_2019-NOVO.pdf, acesso em 12 mai. 2023.

Gráfico 1: Perdas acumuladas no orçamento do conhecimento



Fonte: Observatório do conhecimento. Disponível em: <https://observatoriodoconhecimento.org.br/perdas-no-orcamento-do-conhecimento-podem-chegar-a-r-100-bilhoes-em-2022/>, acesso em 30 nov. 2022.

Que formas há de subsistir pesquisa científica e desenvolvimento de estudos superiores em universidades que sequer tem recursos para pagar a conta de eletricidade e manter suas salas de aula e laboratórios funcionando. Condição nenhuma há. E que se demarque que isso não foi descuido, ou falta de recursos, em um país rico como o Brasil, mas sim, uma nítida decisão política, embasada em escolhas antidemocráticas de cercear o acesso ao conhecimento e a manutenção da universidade, que, como já dissemos, pode ser lócus de pensamento crítico, e, portanto, de resistência.

Ainda no V PNPG (2011-2020, p. 289), na seção que trata do PROEX – o Programa de Apoio à Excelência podemos encontrar menção à autonomia de gestão financeira quando explicita que o objetivo do Programa é

a manutenção do padrão de qualidade de programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, em duas avaliações trienais consecutivas, por meio do atendimento de suas necessidades e especificidades. Subsídia bolsas de estudo, atividades acadêmicas e de pesquisa, bem como financia despesas referentes à rubrica de custeio-fomento e de capital e oferece flexibilidade na utilização do auxílio financeiro, visto que o PPG tem autonomia para decidir sobre a alocação dos recursos, observadas as diretrizes da CAPES.

O Sumário Executivo, elaborado recentemente pela Comissão que trabalhou na execução do V PNPG (2011-2020) expressa da mesma maneira com que trata a necessidade de uma ampliação da independência da universidade para a propositura de políticas institucionais, também uma inclinação por uma maior autonomia por parte da universidade no que diz respeito à gestão, ao uso de recursos, à definição de prioridades e com ampla flexibilidade, apontando que o SNPG atual é caracterizado por um sistema regulatório rígido, centralizador e fortemente dependente das iniciativas da CAPES, o que não se coaduna com um modelo próximo das demandas da sociedade e de uma pós-graduação promissora. Apontam ainda, de forma clara, a necessidade de promover uma ampla reflexão sobre a sustentabilidade do SNPG, considerando no âmbito financeiro o equilíbrio nos investimentos em bolsas, custeio e capital, o que pode ser feito por meio de planejamento por parte da CAPES que deve proporcionar maior autonomia e envolvimento das instituições na gestão de seus programas de pós-graduação e menos burocracia.

A autonomia universitária, no entanto, não é prerrogativa concedida a qualquer instituição de Ensino Superior, mas tão somente àquelas que se constituírem como universidades, ou seja, àquelas que se dedicam, às atividades de ensino, pesquisa e extensão, então, não à toa que a descrição destas atividades privativas da universidade esteja no *caput* do mesmo artigo constitucional, o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, compreendemos que este arranjo é proposital.

Nesse ponto, é importante esclarecer que há Instituições de Ensino Superior que embora se “equiparem” às universidades, não possuem autonomia universitária, mas sim um outro tipo de autonomia, proveniente de sua natureza jurídica autárquica como os Institutos Federais – IFS, que são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino⁴⁵.

⁴⁵ Equiparam às universidades federais por força do artigo 20 da lei nº. 11.982/2008 que os regulamenta. Há ainda a equiparação do Colégio Pedro II, instituição federal de ensino especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior, prevista no artigo 4 da Lei n. 11.982/2008 (que regulamenta os IFS). Art. 4º-A. O Colégio Pedro II é instituição federal de ensino, pluricurricular e multicampi, vinculada ao Ministério da Educação e especializada na oferta de educação básica e de licenciaturas. Parágrafo único. O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior.

Necessário esclarecer que a Rede Federal de Educação profissional, científica e Tecnológica – constituída pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – Institutos Federais, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG e pelo Colégio Pedro II – possuem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, porque sua natureza jurídica é autárquica⁴⁶.

Fica claro que a autonomia universitária é prerrogativa permanente da universidade quando a sua mitigação é prevista legalmente como exceção (no artigo 46 da LDB), posta ao lado do descredenciamento e da intervenção (que seriam as maiores punições passíveis a uma universidade quando do descumprimento de normas legais reguladoras do Ensino Superior) quando um curso ou habilitação – mesmo após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação – não cumpra os requisitos solicitados para a manutenção de seu credenciamento, e apresente em uma reavaliação os mesmos problemas.

E não apenas na Lei de Diretrizes e Bases há a previsão legal de mitigação da autonomia da Instituição de Ensino Superior, o Decreto n. 9.235/2017 (BRASIL, 2017) em seu artigo 28, parágrafo primeiro, que o não cumprimento dos requisitos necessários para o recredenciamento ensejará a celebração de protocolo de compromisso e eventual determinação de medida cautelar de suspensão das atribuições de autonomia – conforme o art. 10 da Lei n. 10.861, de 2004 (BRASIL, 2004), a lei que Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

De forma análoga, a autonomia universitária somente poderá ser estendida ao campus fora da sede desde que observados dispositivos legais específicos, dependendo inclusive de autorização de organismos reguladores subordinados ao Ministério da Educação. É o que se vê nos artigos 31 e 32 do Decreto n. 9.235/2017 (BRASIL, 2017).

⁴⁶ Como visto, a autonomia universitária não é prerrogativa concedida a todas as instituições de Ensino Superior, mas tão somente àquelas que se constituírem como universidades. Assim, era de se esperar que na legislação referente à educação superior e pós-graduada houvesse normativa que abarcasse as instituições de Ensino Superior que não possuem autonomia universitária, e um exemplo vemos no artigo 7º da Lei n. 11.096/2005 (BRASIL, 2005), lei que regulamenta o Programa Universidade para Todos – PROUNI, que permite a ampliação do número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, e o Inciso III, do artigo 12 do Decreto 9.235/2017 (BRASIL, 2017 - Decreto que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino), que determina que a extinção voluntária de cursos ofertados por IES sem autonomia depende de ato prévio editado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação.

Embora a autonomia universitária possua *status de norma constitucional*, podendo ser mitigada legalmente apenas em casos excepcionais e expressos em lei (já abordados acima), a sua mitigação tem ocorrido muito mais do que o desejável em um estado democrático de direito, como passaremos a ver.

Um dos campos de maior disputa com relação à autonomia universitária nestes últimos anos diz respeito ao processo de escolha dos dirigentes de instituições federais de ensino superior, regulamentado pelo Decreto n. 1.916/1996 (BRASIL, 1996b). O decreto determina em seu artigo 1º que

o Reitor e o Vice-Reitor de universidade mantida pela União, qualquer que seja a sua forma de constituição, serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os indicados em listas tríplices elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, ou por outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim.

Acontece que não raro, o escolhido em consulta pública à comunidade acadêmica da universidade em questão tem sido preterido pelo Presidente da República por outro candidato não vencedor⁴⁷, quando não, ao arrepio da Lei é indicado um quarto nome, estranho à lista tríplice apresentada à comunidade de forma completamente ilegal. Pudemos contar ao menos dezenove nomeações arbitrárias de reitores no governo Bolsonaro, nomeações de candidatos que não estavam em primeiro lugar na lista, sendo que em sete casos foram indicados reitores *pro tempore*, isto é, fora da lista e em caráter temporário⁴⁸.

Também tem se observado o propositado atraso da nomeação de reitores de universidades federais, que acabam ficando acéfalas, como o caso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, em que a professora Luzia Mota, eleita reitora pela comunidade só foi nomeada por força de decisão judicial, após questionamento ao Supremo Tribunal Federal – STF, sobre a demora.

⁴⁷ Foram nomeados três reitores que ficaram em 2º lugar na lista tríplice – Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), e nove reitores nove que ficaram em 3º lugar na consulta pública: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal Rural do Semi-Árido/RN (Ufersa), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/MG (UFVJM), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Piauí (UFPI).

⁴⁸ Nas seguintes universidades foram nomeados reitores *pro tempore*: na Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio).

O presidente da República à época, Jair Bolsonaro, chegou inclusive a editar uma Medida Provisória (MP) que alterava o formato de escolha de reitores de instituições federais de ensino, reduzindo a autonomia das universidades ao eliminar possibilidade de consulta paritária à comunidade acadêmica, texto que foi rejeitado pelo Congresso Nacional, e que depois foi revogada pelo presidente.

Na prática, a questão somente foi dirimida quando, por maioria, o plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu pela possibilidade de discricionariedade do Presidente da República em escolher qualquer um entre os nomes apresentados pela universidade em lista tríplice para atuar como reitor em seção ocorrida em 8 de outubro de 2021 (MIGALHAS, 2021). O voto do Ministro Edson Fachin, relator do processo, que já havia se pronunciado nesta Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) proposta pela Ordem dos Advogados do Brasil e posteriormente pelo Partido Verde (ações propostas no sentido de que o presidente fosse obrigado a acatar a escolha da comunidade acadêmica, e nomear o primeiro colocado), considerou que a autonomia universitária prevista no artigo 207 da Constituição Federal de 1988 é um trunfo contra eventuais tendências expansivas dos poderes instituídos que venham a reproduzir uma política de intervencionismo e de violação de direitos humanos, como praticada durante a ditadura militar. O Ministro Fachin alegou que desde a lei n. 9.192/95 houve um acordo tácito de respeito à ordem estabelecida nas listas tríplices, mas que, no entanto, essa prática foi recentemente alterada, sem a nomeação dos mais votados, o que gera uma dúvida legítima quanto à compatibilidade das normas questionadas com a autonomia universitária (MIGALHAS, 2021).

Durante anos a fio, o Presidente da República em exercício respeitou a escolha feita pelas comunidades acadêmicas, o que representava, de certo modo, respeito à autonomia universitária, nomeando para reitores o nome mais votado na lista tríplice, e, embora não houvesse lei nesse sentido – que obrigasse a escolha do presidente aconselhado pelo Ministério da Educação por este nome mais votado, como um compromisso democrático com as comunidades acadêmicas ele acabava por referendar a vontade da maioria, expressa pelo voto.

Ocorre que no governo Bolsonaro, em razão de um entendimento de que as universidades seriam controladas pela esquerda, representando então polo de resistência (principalmente ao desmonte da educação e ao financiamento das pesquisas e da ciência) – esta seria então uma medida de possível contenção política da oposição. E em nome dessa contenção, todas essas arbitrariedades têm sido cometidas pelo governo atual e seus Ministros da Educação desde então.

Roberto Leher, no prefácio da obra *Universidade brasileira: reforma ou revolução? Atualidade de uma obra fundamental*, de Florestan Fernandes (2020) lembra que a violenta repressão sobre as universidades – vide o caso da UnB, foi parte da estratégia do golpe de 1968: ataques à universidade assim configuram-se como práxis de governos autoritários:

ao longo de 1968, Florestan mergulhou no tema da reforma universitária, em geral em diálogo com estudantes que, a despeito do fechamento político, mantiveram centros acadêmicos como espaços de debates: a maioria dos textos da presente obra serviu de referência para as suas exposições nesses espaços. A efervescência estudantil, contudo, foi utilizada pela ditadura como biombo para o aprofundamento da repressão. No final desse ano, foi editado o Ato Institucional n. 5, e, um pouco depois, em janeiro de 1969, o Decreto 477. Os ataques às universidades, neste então, tornaram-se ainda mais perigosos e carregados de consequências para os trabalhadores da educação, especialmente professores e, evidentemente, para os estudantes. O próprio Florestan seria cassado pelo AI-5 (LEHER, 2020, p. 12).

Entretanto, nos detemos no fato de que, essa medida arbitrária específica – do uso da discricionariedade na escolha do reitor, ignorando a vontade da comunidade acadêmica – explicita bem a importância que tem a universidade como polo de resistência, e a relevância que tem a autonomia universitária, ficando claras as razões pelas quais ela deve ser protegida em um estado democrático de direito: a universidade é um lócus privilegiado em que com liberdade e desprendimento o pensamento crítico aflora. Os governos e os governantes passam, sejam eles de direita ou de esquerda, mas o conhecimento e a ciência produzidos na academia são perpétuos e constantes, como o progresso humano torna-se progresso da razão, e não pode ficar à mercê de governos e de governantes que são transitórios.

O risco de sobrevivência da autonomia universitária em governos autoritários é real, como se tem visto, e soma-se ao perigo de desmonte, desmantelamento e captura da universidade por parte do capital, também visto quando analisados outros aspectos da universidade, tais como financiamento, ciência/conhecimento científico, transferência de conhecimento, tecnologia e inovação, temas que, selecionados como descriptores estão sendo analisados nas próximas seções.

Lembremos brevemente, um dos ensinamentos mais interessantes da teoria crítica da sociedade, quando analisou o conceito e a prática da administração como fenômeno característico do modo de produção avançado. O movimento do capital tem a peculiaridade de transformar toda e qualquer realidade em objeto do e para o capital, convertendo tudo em mercadoria destinada ao mercado, e por isso mesmo produzindo um sistema universal de equivalências, próprio de uma formação baseada na troca de equivalentes ou na troca de

mercadorias pela mediação de uma mercadoria, o dinheiro como equivalente universal. A prática contemporânea parte de dois pressupostos: o de que toda dimensão da realidade social é equivalente a qualquer outra e que por esse motivo é administrável de fato e de direito, e o de que os princípios administrativos são os mesmos em toda parte porque todas as manifestações sociais, sendo equivalentes, são regidas pelas mesmas regras. Em outras palavras, a administração é percebida e praticada segundo um conjunto de normas gerais desprovidas de conteúdo particular, e que, por seu formalismo, são aplicáveis a todas as manifestações sociais. Uma sociedade de mercado produz e troca equivalentes e suas instituições são, por isso mesmo, equivalentes também. É isso que se costuma batizar de “tecnocracia”, isto é, aquela prática que julga ser possível dirigir a universidade segundo as mesmas normas e os mesmos critérios com que se administra uma montadora de automóveis ou uma rede de supermercados (CHAUÍ, 2001, p 195-196).

A prática administrativa se reforça e se amplia à medida que o modo de produção capitalista, por exigências da acumulação e da reprodução capital, fragmenta todas as esferas e dimensões da vida social, desarticulando-as e voltando a articulá-las por meio da administração. Essa rearticulação transforma uma instituição social numa organização, isto é, como vimos antes, numa entidade administrada, cujo sucesso e cuja eficácia se medem em termos da gestão de recursos e estratégias de desempenho (CHAUÍ, 2001, p 196).

4.2 Tendências quanto à avaliação da pós-graduação brasileira

O descriptor avaliação algumas vezes aparece conectado com a palavra desempenho, “avaliação de desempenho” tratando-se de condição para efetivação do servidor público em seu cargo, noutras vezes ele aparece conectado à “políticas públicas”, sugerindo a necessidade de uma avaliação por parte do Poder Executivo conjuntamente à população de políticas que estejam sendo implementadas – que podem incluir políticas voltadas à educação, mas não só; o descriptor avaliação é mencionado ainda como “avaliação de rendimento escolar”, “avaliação da educação infantil, ensino fundamental e médio” contextos nos quais aparecem também as formas pelas quais essa avaliação é realizada, a saber pelo “Sistema de avaliação da educação Básica” (SAEB), ou pelo “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes” (PISA), o “Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes” (Enade) que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, embora tragam

informação relevante para o estudo do Direito Educacional nos ateremos apenas às ocorrências do descritor “avaliação” quando aplicado à pós-graduação, que é nosso objeto de estudo.

Nesse ínterim importante destacar a ocorrência do descritor quando da menção ao “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)”, objeto específico tratado na Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que objetiva, conforme a descrição de sua própria ementa instituir o sistema, e seu regulamento, o Decreto Complementar n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017 que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino, razão pela qual destacaremos ambas as normas (a lei e o regulamento) para nossa análise, e, embora haja previsão de avaliação sobre ensino superior, procuraremos nos ater à avaliação da pós-graduação ali prevista.

As normas analisadas na presente seção estão destacadas no quadro 4, anexo 4.

Não, contudo, sem fazer a importante ressalva de que a secção, o corte que aqui se propõe nesta tese – entre educação superior e pós-graduação – é uma secção artificial e que pretende atender unicamente a fins científicos de um recorte o quanto mais objetivo possível do objeto “legislação da pós-graduação brasileira”.

Explica-se: o sistema de pós-graduação brasileira e todas as transformações pelas quais ele tem passado nas últimas décadas é resultado direto das transformações pelas quais tem passado a educação superior e a própria universidade brasileira.

O sistema educacional brasileiro funciona em forma de “funil”, o que significa que nem todos que fazem graduação farão pós-graduação, mas também que, para acessar um grau superior de educação é necessário galgar os degraus que o antecedem. Então o fluxo de gente que acessa a graduação interfere diretamente no número de pessoas que pode vir acessar a pós-graduação, embora o percentual de pós-graduandos seja infinitamente menor do que o de graduados em nosso país, como veremos.

Observemos isso em números.

Na década de 1980 havia em média 8,6% da população de 18 a 24 anos matriculada no ensino superior, taxa que ficou estagnada nesse percentual por mais de 15 anos, apenas iniciando um aumento a partir de 1995, no governo de Fernando Henrique Cardoso (primeiro ano da estabilização econômica, que ocorreu a partir da implementação do Plano Real), quando a taxa de alunos matriculados foi para singelos 9%.

Foi a partir de 1995 que houve crescimento real das taxas da educação superior, impulsionadas por um conjunto de políticas públicas coordenadas principalmente pelo governo federal: mas é no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2005) que o processo de expansão registra significativa alta na taxa de matrículas de jovens de 18 a 24 anos, num percentual de 19%, já no ano de 2006. FIES, PROUNI e REUNI foram definidores para o aumento dessas taxas.

Entre 2010 e 2020, a taxa de matrículas na educação superior aumentou 35,5%, sendo a média de crescimento anual do número de matrículas de 2,8% ao ano; as Instituições de educação superior privadas neste período tiveram uma participação de 77,5% no total de matrículas de graduação, em contrapartida a rede pública participou com singelos 22,5%. Dados relevantes da atualíssima situação é que em relação a 2019, o número de matrículas na rede pública é -6,0% menor, enquanto a rede privada no mesmo período registrou um crescimento de 3,1%, embora tenha havido aumento do número de matrículas geral nesta última década, é necessário cuidar que quando se comparam os anos de 2010 e 2020, observa-se um aumento no número de matrículas de 42,0% na rede privada e de 19,1% na rede pública o que denota características marcantes da educação superior brasileira.

O Plano Nacional da Educação (Lei n. 13.005/2014) considera dentre suas metas

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público. (Meta 12, PNE, 2014).

E ainda na Meta 13 (PNE, 2014):

elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Pelo que se vê o desenvolvimento da pós-graduação não tem alcançado em sua totalidade as métricas estabelecidas no Plano Nacional da Educação (PNE).

Mas antes vamos entender por que nos ativemos a estes números sobre a graduação e o acesso à universidade: justamente porque os números de brasileiros de 24 a 65 anos que têm pós-graduação atualmente é extremamente baixo, está na casa dos 0,8% da população, segundo pesquisa divulgada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico –

OCDE (2019), sendo a média de países membros da OCDE de 13%, o que representa um percentual 16 vezes menor no Brasil.

A pesquisa informa que o índice do Brasil só é maior do que o da China e da Arábia Saudita, empatando com o índice da Indonésia, e sendo superado por países como México, Chile e Costa Rica. Esta informação assim não pode ser destacada, do fato do Brasil figurar como o país com a 5^a pior taxa de pessoas com ensino superior completo, somente 21% dos brasileiros com idades entre 25 e 34 anos conseguiram concluir uma instituição de ensino superior e ter um diploma universitário, índice inferior a países como México com 23%, Costa Rica com 28% e Colômbia com 29%, sendo a média dos países da OCDE de 44%.

Então ponto de partida de nossa análise é que o acesso e permanência à universidade são o primeiro elemento a se considerar no acesso à pós-graduação.

No que toca à avaliação como forma de regular a educação pós-graduada, esse aspecto a primeira e mais importante informação que temos para iniciar essa análise é o fato da Constituição Federal de 1988 facultar o ensino à iniciativa privada, afirmando “é livre o ensino à iniciativa privada”, devendo, contudo, serem observadas determinadas condições, a saber: (Inciso I) o cumprimento das normas gerais da educação nacional e (Inciso II) autorização e avaliação de qualidade desta educação pelo Poder Público⁴⁹, fato tocante diretamente à educação pós-graduada. A avaliação, contudo, não diz respeito apenas à autorização para funcionamento, à manutenção da qualidade de determinados níveis educacionais, mas também se relaciona diretamente à disponibilidade para o financiamento – sendo intrinsecamente ligados esses quesitos, como veremos. O artigo 7º da Lei de Diretrizes e bases da Educação Brasileira repete *ipsis literis* as duas primeiras condições e adiciona uma terceira: capacidade de autofinanciamento. Também o Artigo 9º do Plano Nacional da Educação repete as duas condições estabelecidas pela Constituição federal de 1988.

E em seu artigo nono, a LDB trata das incumbências da União no que tange à Educação, tal como a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (Inciso I); a organização, manutenção e desenvolvimento dos órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino (inciso II)⁵⁰,

⁴⁹ Essa necessária avaliação é reforçada ainda no artigo 212 da Constituição Federal, que trata da aplicação da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (nunca em valor inferior a 25%).

⁵⁰ O § 1º, do art. 2º da Lei n. 11.892/2008 equipara “para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais” às universidades federais.

prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Inciso III) dentre outras tarefas e especialmente em seu Incisos VI a IX prevê:

- VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;
- VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e **avaliar**, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino (grifo nosso).

E é nesse esteio que se desenvolve a análise deste descritor específico: a avaliação.

Como visto no capítulo 2, a pós-graduação brasileira somente foi formalmente instituída em meados dos anos 1960, com a regulamentação da letra “b”, do artigo 69 da lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), a então Lei de Diretrizes e Bases, por meio do Parecer CFE 977 de 3 de dezembro de 1965 (CAPES, 1965), que lhe dava definição, afirmado que esta visava à formação de professores universitários, ao desenvolvimento da pesquisa científica e ao treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais de alto nível para o atendimento dos setores público e privado.

Passando a questionar sobre os mecanismos de regulação, foi possível constatar que a responsabilidade formal por regular os cursos de pós-graduação no país, por meio do reconhecimento de novos programas propostos pelas universidades e centros de pesquisas, pela recomendação dos programas já existentes, bem como pelo descredenciamento daqueles menos qualificados, é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (ALMEIDA, GUIMARÃES, 2013), fundação do Ministério da Educação (MEC), que tem relevante papel na constituição e desenvolvimento da pós-graduação brasileira.

O artigo 46 da LDB afirma que “a autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação”.

No caso da identificação de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação, § 1º, do artigo 46 da LDB permite que após um prazo para saneamento dessas deficiências “haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento”.

Já se tratou desse artigo na análise do descritor autonomia, mas é útil retomá-lo aqui.

O § 2º cuida dos casos de instituição pública, em que o Poder Executivo é o responsável por sua manutenção, e nos casos de deficiências acompanhará o processo de saneamento e fornecer recursos adicionais; no caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos.

De maneira diametralmente oposta o artigo 54, § 2º da LDB afirma que “atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público”.

A forma pela qual a regulação da pós-graduação ocorre é a avaliação periódica, sendo que os Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs) fomentam o desenvolvimento da pós-graduação e demarcam como será realizada esta avaliação.

Há que se considerar a centralidade dos Planos Nacionais de Pós-Graduação para a avaliação: cotejando os Planos Nacionais de Pós-Graduação verifica-se que há significativas alterações com relação à avaliação entre eles.

O I Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG 1975-1979) elaborado pelo Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Pós-Graduação já demonstrava preocupações com a qualidade da pós-graduação brasileira; o II Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 1982-1985) já sugeria o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação da pós-graduação, o III PNPG (1986-1989) por sua vez apontava uma evolução positiva da qualidade dos cursos de pós-graduação com base nos indicadores e resultados obtidos pelo processo de avaliação CAPES; o IV PNPG (2005-2010) surgido depois de um grande lapso temporal, já mais bem detalhado que o anterior, fora precedido pelo Seminário Nacional “Discussão da Pós-Graduação Brasileira” e abordou especificamente a avaliação⁵¹; daí que caminhamos então para o V PNPG (2011-2020) que menciona três eixos que devem caracterizar a avaliação [sic]: (i) ela é feita por pares, oriundos das diferentes áreas do conhecimento e reconhecidos por sua reputação intelectual, (ii) tem natureza meritocrática⁵² e (iii) associa reconhecimento e fomento (CAPES, 2010, p. 125).

⁵¹ “Avaliando a avaliação da CAPES: problemas e alternativas” foi um dos onze estudos recomendados pela CAPES para a elaboração do documento Discussão da Pós-Graduação Brasileira, homônimo do seminário, e que embasou a formulação do IV PNPG (CAPES, 2015a).

⁵² A meritocracia, explícita no PNPG, assim como o princípio do desempenho serão abordados a seguir.

Destaque-se que a natureza meritocrática da avaliação não é fato velado: o texto do V PNPG vigente de 2011 a 2010 estabelece explicitamente a natureza meritocrática como um dos eixos.

A avaliação da pós-graduação é ponto nevrálgico, e esta percepção não é nova: em pesquisa realizada neste mesmo programa (de 2014 a 2016 – antes, portanto do golpe com a deposição da presidente democraticamente eleita, e portanto, em uma situação bastante diferente no cenário da educação), por ocasião do mestrado pudemos analisar a avaliação da pós graduação (FAIRBANKS, 2016), constatando uma série de características que agora reproduzimos porque ainda são válidas e colaboram com a presente análise.

A avaliação realizada pela CAPES compreende dois processos distintos que se referem à entrada (Avaliação das Propostas de Cursos Novos – APCNs) e à permanência dos cursos de Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico (MA) e Doutorado (DO), já existentes, estes avaliados periodicamente: somente os cursos reconhecidos pelo CNE/MEC, com base nos resultados das avaliações realizadas pela CAPES estão autorizados a expedir diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional (CAPES, 2014a).

Nessa avaliação periódica são atribuídos aos programas de pós-graduação conceitos, ou notas, que variam de 1 a 7, levando-se em consideração a produção científica do corpo docente e discente, a estrutura curricular do programa, a infraestrutura de pesquisa da instituição, dentre outros fatores (CAPES, 2014a). Há inclusive nomenclatura diferente aos programas de apoio, baseadas na nota atribuída ao programa: PROAP, Programa de Apoio à Pós-Graduação para programas com notas 3 a 5 e PROEX, Programa de Excelência Acadêmica, para os programas com notas 6 e 7. As notas obedecem à seguinte escala:

Notas 6 e 7 - exclusivas para programas que ofereçam doutorado com nível de excelência, desempenho equivalente ao dos mais importantes centros internacionais de ensino e pesquisa, alto nível de inserção internacional, grande capacidade de nucleação de novos grupos de pesquisa e ensino e cujo corpo docente desempenhe papel de liderança e representatividade na respectiva comunidade;

Nota 5 - alto nível de desempenho, sendo esse o maior conceito admitido para programas que ofereçam apenas mestrado;

Nota 4 - bom desempenho;

Nota 3 - desempenho regular atende o padrão mínimo de qualidade exigido; Notas 1 e 2 - desempenho fraco, abaixo do padrão mínimo de qualidade requerido. Os programas com esse nível de desempenho não obtêm a renovação do reconhecimento de seus cursos de mestrado e doutorado (CAPES, 2015b, s/p.).

Essa atribuição de notas possibilita uma classificação dos programas existentes que se explicita por meio da curva de Gauss, fato reconhecido e apontado por diversos pesquisadores que estudam o tema da avaliação⁵³, mas negado pela a CAPES, que em seu informativo, INFOCAPES, assevera que sua preocupação é com o fortalecimento dos cursos, e não com a conformação dos resultados, fato que não condiz, contudo, com a paulatina apresentação dos dados da avaliação, tampouco com a declaração presente no texto do IV PNPG, afirmando que “a distribuição de frequência dos programas segundo o conceito gravita em torno do conceito 4”, o que pode ser tomado como a admissão de que há prevalência de conceitos médios em detrimento de outros, e que resultará, fatidicamente na curva de Gauss como representação dos resultados da avaliação.

A conformação das notas na curva de Gauss tem se repetido a cada avaliação e persiste de período avaliativo a período avaliativo. Anotação bastante útil que fiz à época, e que peço vênia para aqui reproduzir foi:

O exercício realizado acima, e que culmina sempre na apresentação da Curva de Gauss demonstra, incontestavelmente, que o modelo adotado pela CAPES é o da “normalidade”. Se a Curva de Gauss se repete paulatinamente a cada avaliação periódica isso só pode significar que os esforços da CAPES para o fortalecimento da Pós-Graduação no Brasil não têm surtido os efeitos desejados, ou então, que em verdade o objetivo não seja o fortalecimento da Pós-Graduação, mas sim a sua conformação em determinados moldes, especificamente o da hierarquização dos Programas, o que por sua vez explica a aceitação da ideia de que o Estado não tem, e talvez nunca terá, os recursos necessários para incentivar, financiar e assistir os Programas de Pós-Graduação em sua integralidade e de maneira equilibrada. Significa assumir que o Estado administra escassez, e não recursos, o que pauperiza de pronto não só a educação, mas todos os direitos sociais que deveriam ser consubstanciados por meio de uma prestação positiva por parte do Estado. Isso fica evidente quando há assunção do princípio da meritocracia como balizador da própria Pós-Graduação por parte da CAPES nos Planos Nacionais da Pós-Graduação (FAIRBANKS, 2016, p. 40).

Merece destaque o fato de que já desde o início da aplicação da pesquisa, da avaliação e do planejamento à educação, apresentava-se um estreitamento da educação com a economia, e com as necessidades apresentadas pelo mercado; o planejamento da educação, em verdade, constituiria um extenso plano que objetivava aumentar os índices econômicos e o bem-estar

⁵³ Há críticas à adoção deste modelo na avaliação realizada pela CAPES: a curva de Gauss determina uma necessária (e artificial) conformação da distribuição das notas dos programas à curva (normal), e especificamente a uma curva caracterizada por uma curtose à direita, que significa a existência de um reduzido número de programas com notas mais altas. Menção à ocorrência da curva de Gauss nos resultados da avaliação CAPES são feitas por diversos autores, utilizados como fontes na pesquisa de Mestrado (FAIRBANKS, 2016): Boufleuer (2009), Shigaki (2012), Trevisan, Deverchi e Dias (2013), e, também, encontrados na pesquisa de Wassen (2014).

social: foi no âmbito do desenvolvimento capitalista, que a educação pós-graduada passou a ser estudada como objeto, e o seu planejamento e avaliação tomado como desejável, e mais do que isso, necessário, e nesse sentido, observa-se como a racionalidade tecnológica pode se manifestar como ideologia: quando a avaliação educacional serve diretamente ao mercado.

Neste ponto nos parece verídica a hipótese de que a avaliação da pós-graduação seja um instrumento da racionalidade tecnológica, porque ela se demonstra ligada diretamente à meritocracia, à produtividade, à eficiência. Será que há a possibilidade de pensar a avaliação sem ter como objetivo o ranqueamento? É necessário refletir sob um outro ponto de vista, externo à essa lógica estabelecida da avaliação da pós-graduação: o direito à subversão, a debelar-se contra esta avaliação deve ser possível. Outras formas de fazer as coisas são possíveis, diria Bertold Brecht (1979).

A avaliação sobretudo tem demonstrado nos últimos anos – de escassez absurda de recursos financeiros - muito menos um caráter útil, avaliativo de fato, e muito mais um caráter competitivo, criando animosidade em um setor que deveria ser movido por solidariedade.

É importante compreender que há distinção entre as diferentes áreas do saber, com relação aos marcadores de produtividade, às condições de produção discente e docente.

Em relação à competição que os programas travam em face da restrição de recursos para o financiamento das pesquisas nos parece que isso não pode ser algo saudável e que propicie avanços para ciência e para academia num geral, já que aparta os programas, docentes e discentes, classificando-os conforme o seu mérito. Da análise dos dados coletados na pesquisa de mestrado (FAIRBANKS, 2016) resta o entendimento de que a solidariedade propiciaria campo muito mais fértil para o desenvolvimento da pesquisa, e da colaboração entre os programas, permitindo avanços à ciência, devendo a competição, portanto, ser abolida. Nesse sentido é o entendimento de Adorno (1995)⁵⁴, que considera a competição como um “princípio no fundo contrário a uma educação humana”:

De resto, acredito também que um ensino que se realiza em formas humanas de maneira alguma ultima o fortalecimento do instinto de competição. Quando muito é possível educar desta maneira esportistas, mas não pessoas desbarbarizadas. Em minha própria época escolar, lembro que nas chamadas humanidades a competição não desempenhou papel algum. O importante era realizar aquilo que se tinha aprendido; por exemplo refletir acerca das debilidades do que a gente mesmo faz; ou as exigências que colocamos para nós mesmos ou à objetivação daquilo que imaginávamos; trabalhar no sentido

⁵⁴ Educação contra a Barbárie é o tema de um debate de Theodor Adorno com Hellmut Becker, eminentes educador alemão, em 14 de abril de 1968, na Rádio de Hessen (PUCCI, 2006, p. 1).

de superar representações infantis e infantilismos dos mais diferentes tipos (ADORNO, 1995, p. 161).

A substituição da competição pela solidariedade, no entanto, depende da superação de um obstáculo: a disputa de espaço na área de excelência, onde se concentram financiamento e prestígio. O financiamento, que é uma questão complicadíssima, atualmente, e na conjuntura política e econômica em que o país se encontra, precisaria ser tomado a sério. Necessário explicitar que a oposição ao modelo da atual avaliação CAPES aparece de forma majoritária em toda a bibliografia pesquisada (FAIRBANKS, 2016), como evidenciado, e, também, na amostra selecionada para aquela pesquisa desenvolvida entre 2014 e 2016, sendo quase inexistente posicionamento a favor desse modelo.

O que não significa que a avaliação deva ser descartada, mas sim que poderia ser repensada.

A avaliação realizada pela CAPES constitui-se em um indicador educacional, e “um indicador educacional pretende representar determinadas características de uma dada realidade educacional do país, das redes de ensino e das escolas”, afirmam SASS e MINHOTO (2010, p. 233). Temos que tomar cuidado para não tomar a avaliação como uma ferramenta necessária e natural, inclusive - aqueles que fazem críticas a determinados aspectos da avaliação (mas não à sua realização) -, que permite inferir que a avaliação tenha se convertido em tecnologia, conhecimento científico aplicado para promover o ajustamento e a adaptação dos indivíduos e escolas às exigências do sistema social (SASS e MINHOTO, 2010).

Sobretudo, a avaliação da Capes indica como ocorre a relação estado-sociedade: o desenvolvimento burocrático e técnico conferiu ao estado certa autonomia e ascendência sobre a sociedade. Por isso, a ocupação de “postos” no estado é objeto de cobiça por parte das instituições e grupos sociais. De outra parte, a ocupação do Estado garante que certos interesses particulares se sobreponham aos interesses “nacionais”. E mesmo gozando de autonomia, ou talvez até por isso, os grupos dominantes conseguem imprimir suas orientações de modo que os planos e ações políticas assumem as feições de classes e grupos que detém o poder político e econômico. O quanto disso acontece quando da criação das leis e dos regulamentos que orientam a Pós-graduação brasileira?

Oportuna esta pesquisa no momento que justamente estamos em vias de elaborar um novo PNPG.

A avaliação realizada pela CAPES, nesse sentido, acaba por representar características da pós-graduação brasileira, dos Programas e das Instituições de Ensino Superior. Considera-se que a aproximação entre indicadores educacionais e a racionalidade tecnológica possa ser realizada, sob uma determinada perspectiva (SASS e MINHOTO, 2010; GIOVINAZZO-JÚNIOR, 2011), em decorrência da identificação da prevalência do princípio do desempenho e da valorização da eficiência (valores que emergem da racionalização econômica), quando da formulação, aplicação e análise dos índices educacionais. De acordo com Giovinazzo-Júnior (2011):

[...] destaca-se a perspectiva a partir da qual é feita a associação entre indicadores e racionalidade tecnológica, noção formulada pelos pensadores da Escola de Frankfurt que, entre outros aspectos, aponta para a maneira como a sociedade do capitalismo de monopólios se configura em função da crescente racionalização econômica, expressa em valores como eficiência e desempenho optimizado. Para isso, recorre-se a uma passagem d'*O Capital* de Marx: a finalidade da maquinaria [e da tecnologia] utilizada como capital é a produção de mais-valia. O uso da maquinaria e da tecnologia aumenta a exploração do trabalhador pelo capitalista (MARX, 1985, p.7 e 23). Portanto, a tecnologia e seu uso não são neutros, visto que o avanço tecnológico, embora tenha trazido benefícios para a vida, não aliviou a labuta diária a qual os homens estão submetidos (p. 54).

Carlos Roberto Jamil Cury, prefaciando a obra coletiva *Dilemas da Pós-Graduação - gestão e avaliação*, assevera que a avaliação é uma necessidade indispensável à res publica, expressando a exigência de um "processo de auto exposição à sociedade de seu processo e produto" (CURY, 2009, p. XII – grifo nosso), opinião com a qual concordamos, não sem a ressalva de que a avaliação deveria ser revista em seus moldes.

A hipótese de que a avaliação tenha se transformado em tecnologia parece ser corroborada justamente quando, na sua análise são discutidos elementos como a administração do tempo e das atividades docentes em detrimento do atingimento das metas estabelecidas pela avaliação, quando o critério quantitativo parece importar mais que o qualitativo na produção acadêmica, quando a produtividade se sobrepõe à relevância social das pesquisas, e quando, a própria avaliação que teria por objetivo propiciar o desenvolvimento da pós-graduação parece impactá-la negativamente, servindo majoritariamente para propiciar um estado de competição entre os programas (essencialmente em razão da disputa pelos recursos financeiros para as pesquisas) ao invés de colaboração entre eles. Isso permite fazer a aproximação da avaliação com os conceitos elaborados por Herbert Marcuse, no esteio da teoria crítica da sociedade, especialmente conceitos como o do princípio do desempenho: na sociedade moderna o princípio

de realidade teria sido transformado em princípio de desempenho: esta “é a forma histórica predominante do princípio de realidade”, segundo Marcuse (2013, p. 27).

A avaliação, assim como a educação mantém relação com as condições históricas do desenvolvimento da sociedade contemporânea – premissa que norteia nossa pesquisa –, porque nela estão inseridas: há o nítido estreitamento das relações entre educação e trabalho, pesquisa e mercado, a alta institucionalização da educação, que ocupa o papel de “máquinas de urbanização e formação para o trabalho assalariado” (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 131). Álvaro Vieira Pinto (2005), passando em análise a tecnologia considera que há “a necessidade de colocar o exame do problema da tecnologia e suas relações com a pesquisa científica no campo das condições históricas do desenvolvimento de uma sociedade” (p. 317).

Embora essa seja uma discussão relevantíssima, no governo Bolsonaro regredimos a tal ponto que mal faz sentido esta discussão, haja vista que a avaliação da CAPES (que deveria ter sido realizada em 2021) foi suspensa por ordem judicial, havendo contenda unicamente de cunho político a esse respeito, tendo sido restabelecida tardiamente, e numa situação democraticamente ilegítima.

Apesar de toda racionalidade contida no processo de avaliação, não há garantia de qualidade nem de que a pesquisa se tornará um fator fundamental do desenvolvimento econômico do país; há algo de contraditório no processo de avaliação da pós-graduação quando dissocia qualidade e quantidade, quando pressupõe a hierarquização dos programas de pós-graduação, produzindo o oposto do que é preconizado. É possível se contrapor a essa tendência? De que maneira?

4.3 Tendências quanto ao financiamento da pós-graduação brasileira

Importante iniciar esta seção relembrando que a educação, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados são direitos sociais prescritos no art. 6º da Constituição, e, como tal, devem ter prioridade de investimento por

parte do governo para que os objetivos internos, estabelecidos em cada área prioritária sejam alcançados, pois só assim se estará assegurando o real acesso a estes direitos⁵⁵.

O descritor financiamento foi localizado no banco de dados constituído por diversas vezes referido à assuntos alheios à pós-graduação (haja vista que todos os direitos sociais, para serem implementados como políticas públicas dependem de financiamento, isso era esperado), tendo sido trazidos, portanto, para esta análise apenas dispositivos legais que tratam do tema da educação pós-graduada. As normas analisadas na presente seção estão destacadas no quadro 5, anexo 5.

Muito embora o acesso ao ensino obrigatório e gratuito seja direito público subjetivo (§ 1º, art. 208 CF88 e artigo 5º da LDB) , garantidas expressamente na Constituição Federal a educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade e a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (art. 206 CF88), não há uma garantia formal expressa para o acesso e permanência na educação superior, tampouco pós-graduada, como já observado.

Mas, para que haja desenvolvimento econômico e social e para que os fundamentos do Estado brasileiro determinados no artigo 1º da Constituição Federal de 1988 – a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político – possam ser assegurados, o investimento em educação é necessário: o artigo 212 da Constituição federal de 1988 determina que “a União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (grifo nosso).

Mas esta garantia, trazida na constituição Federal trata da educação básica. Importante esclarecer que a educação superior e a educação pós-graduada têm fontes de financiamento diversas das da educação básica.

⁵⁵ Essa responsabilidade sobre o financiamento da educação é uma obrigação concorrente entre Município, Estado e União e ocorre por meio de a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, para o financiamento de programas de educação infantil e de ensino fundamental (Nos termos do artigo 30, IV da CF88 por exemplo), prevendo a existência do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb – Art. 212-A, I, CF88), inclusive assegurando que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica e à remuneração condigna de seus profissionais (Art 212-A CF88), e assegurando piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (206, VII, CF88).

Contudo, mesmo não prevendo o financiamento da pós-graduação da mesma forma que o ensino fundamental, a Constituição Federal assegura o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (art. 208, VI, CF88), o que dá guarda, de certo modo à educação pós-graduada: mesmo que não seja obrigatória como os níveis fundamentais, ela é desejável, estabelece-se como um dos objetivos do estado brasileiro, porque, ao fim, e ao cabo, é somente por meio do desenvolvimento científico e tecnológico que a nação poderá se desenvolver. Segundo a Constituição Federal de 1988, são de iniciativa do Poder Executivo, o plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais. Ainda

Tomando-se como base o parágrafo 3º do Art. 218 da Constituição, que estabelece: “O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho,” fica claro que o Estado tem um papel preponderante no financiamento da pós-graduação (V PNPG – 2011-2020, p. 32, V.1).

No V PNPG (2011-2020, p. 23, v.1) encontramos que o financiamento da pós-graduação, recobre as bolsas de estudos e outras atividades: “definida a Agenda Nacional de Pesquisa, haverá a necessidade de cooperação dos ministérios e das agências federais, assim como estaduais”, para o financiamento da Pós-Graduação.

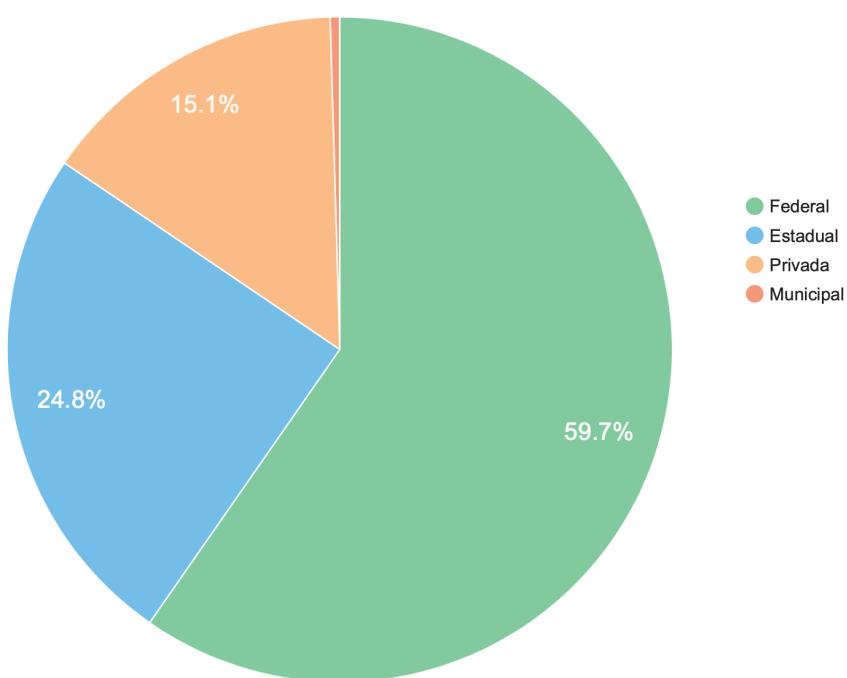
A Capes apoia financeiramente os cursos acadêmicos de pós-graduação do país (Mestrados Acadêmicos e Doutorados) através dos programas Proap (Programa de Apoio à Pós-Graduação), para cursos avaliados com conceito 3 a 5, e Proex (Programa de Excelência Acadêmica), para cursos avaliados com conceito 6 e 7. O apoio é realizado principalmente por meio da concessão de bolsas de estudos aos mestrandos e doutorandos, que no mestrado tem vigência máxima de 24 meses e no doutorado de 48 meses, não havendo prorrogação, exceto nos casos de licença maternidade⁵⁶.

A concessão de bolsas de estudos e o fomento objetivam dar suporte às condições necessárias para o treinamento de alto nível dos profissionais necessários ao desenvolvimento do país, apoiar a melhoria das condições de infra-estrutura das instituições de ensino superior e de pesquisa, dos laboratórios, das bibliotecas, bem como estimular o desenvolvimento das áreas do conhecimento, em nível de pós-graduação, consideradas prioritárias pelo governo (IBGE-CAPES, 2023).

⁵⁶ BRASIL. Lei n. 13.536 de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13536.htm, acesso em: 31 mai. 2021.

Hoje, segundo dados Geocapes (2021) as bolsas Capes são distribuídas da seguinte forma: 60,3% para estudantes de universidades federais, 25,4% para estudantes de universidades estaduais, 13,17% para estudantes de universidades privadas (entre as quais mencione-se as confessionais), e um número diminuto de menos de 2% para Instituições estaduais. Esses percentuais de distribuição de bolsas coincidem em um número bastante aproximado ao número de discentes por status jurídico (entre federais, estaduais, privadas e municipais), conforme se vê dos gráficos abaixo:

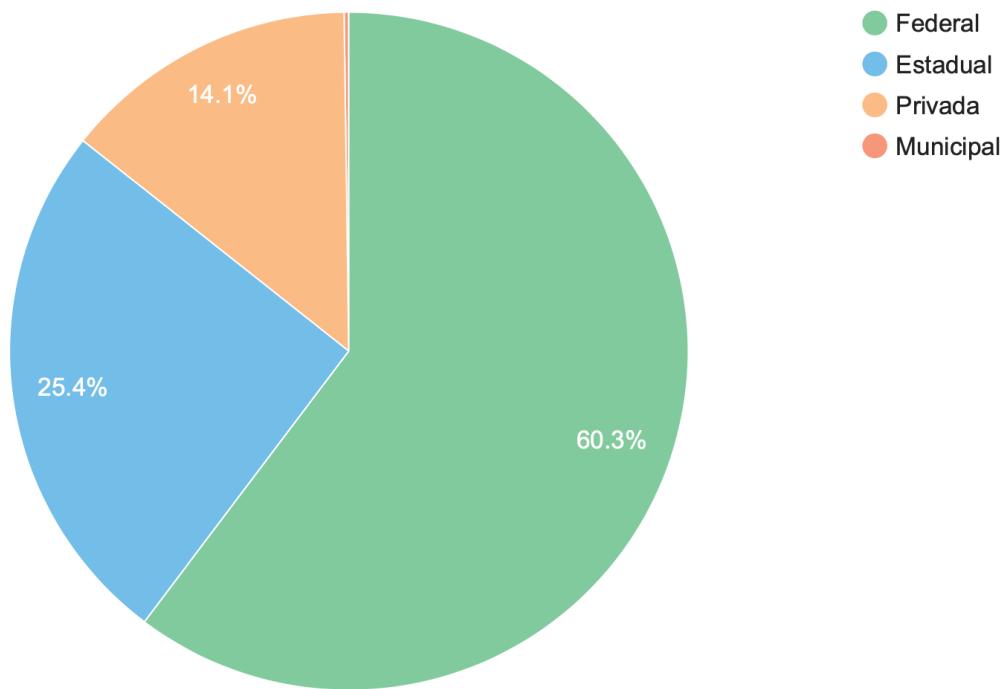
Gráfico 2: Distribuição de discentes por status jurídico



Fonte: Geocapes, 2021.

Quando da distribuição de bolsas por status jurídico mantém-se a prevalência das universidades federais, o que expressa uma das tendências da Pós-graduação, que é a prevalência do ensino público, e do seu financiamento em detrimento das privadas:

Gráfico 3: Distribuição de bolsas por status jurídico



Fonte: Geocapes, 2021.

A Capes não apoia financeiramente os cursos de Mestrado ou Doutorado Profissional, exceto para os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB⁵⁷.

No ano de 2021 temos conhecimento de que a Capes ofertou 93.318 bolsas de estudo entre Doutorado pleno, Mestrado, Pós-doutorado, professor visitante nacional sênior, iniciação científica, pesquisador visitante especial e professor visitante exterior sênior, sendo o número de bolsas distribuídas por grande área para mestrado, doutorado e pós-doutorado da seguinte forma:

⁵⁷ Os Programas de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica - ProEB tem por objetivo a formação continuada stricto sensu dos professores em exercício na rede pública de educação básica, em conformidade com a política do Ministério da Educação - MEC, mediante apoio às instituições de ensino superior (IES) ou rede de instituições associadas do País, responsáveis pela implantação e execução de cursos com áreas de concentração e temáticas vinculadas diretamente à melhoria da Educação Básica. O apoio da CAPES dar-se-á mediante a concessão de bolsas e fomento aos cursos de Mestrado Profissional do ProEB, nas modalidades presencial e a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <https://metadados.capes.gov.br/index.php/catalog/192/overview>, acesso em 22 jan. 2023.

Tabela 2: Distribuição de bolsas Capes por grande área - Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado (2021)

Grande área	Ano	Doutorado pleno	Mestrado	Pós-doutorado	total linha
Ciências Agrárias	2021	6361	5279	551	12192
Ciências Biológicas	2021	5230	3854	763	9851
Ciências da Saúde	2021	7539	6067	634	14246
Ciências Exatas e da Terra	2021	5170	4122	519	9814
Ciências Humanas	2021	6847	6481	430	13763
Ciências Sociais Aplicadas	2021	4272	4572	196	9042
Engenharias	2021	4313	4402	384	9099
Grande Area Não Informada	2021	0	0	67	94
Linguística, Letras E Artes	2021	2346	2311	114	4773
Multidisciplinar	2021	4928	5051	455	10444

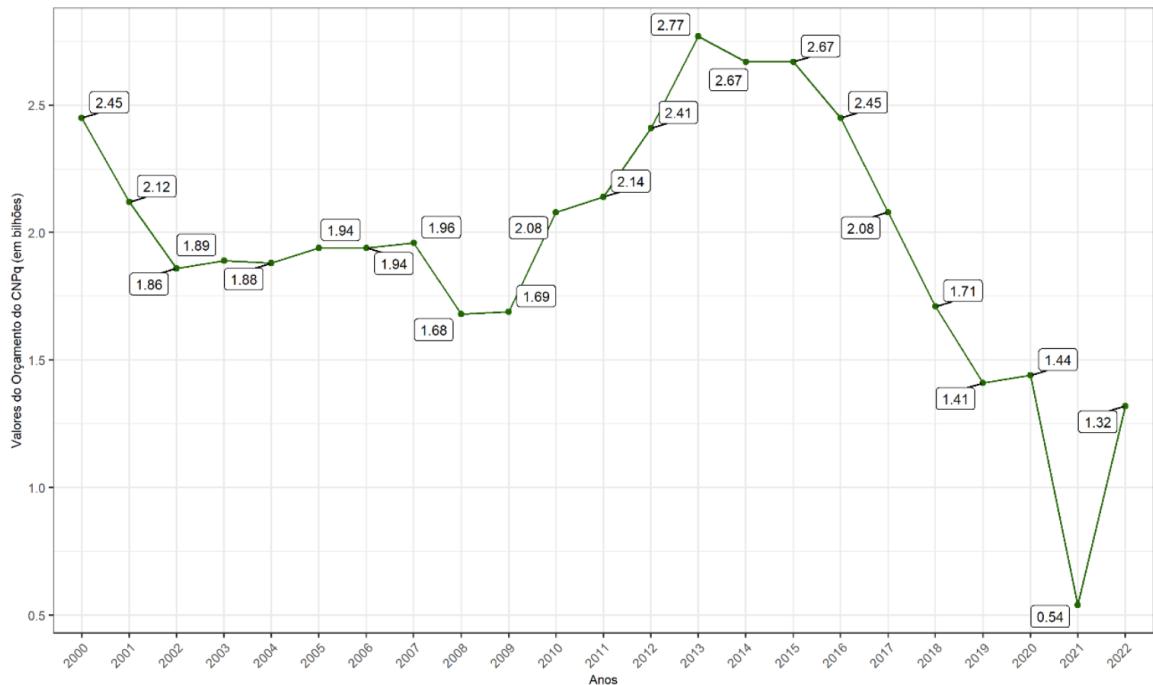
Fonte: elaborado pela autora com base nos dados Geocapes (2021).

Há ainda o Conselho Nacional de Pesquisa, o CNPq que é a agência que financia a maior parte da pesquisa e desenvolvimento científico no país. Enquanto a CAPES tem seu financiamento ligado ao Ministério da Educação, o CNPq possui suas receitas vinculadas ao Ministério da Ciência e Tecnologia.

Podemos observar através do gráfico 4, abaixo que demonstra o orçamento destinado ao CNPq, que a quantidade de recursos alocados ao longo dos anos varia bastante: a média é de 48,72 milhões de reais para o período analisado, havendo uma sensível queda nesse orçamento nos últimos anos, especialmente no governo Bolsonaro: em 2020 a entidade recebeu apenas 9,9 milhões de reais, passando para 11,9 milhões em 2021 e chegando aos 16,67 milhões de reais agora em 2022, valores bastante inferiores a outros períodos históricos.

Isso denota não uma omissão governamental, mas um projeto de educação voltado à barbárie, que alimentou o negacionismo durante a pandemia, e posicionou-se como inimigo frente às universidades: matar de inanição as agências financeiradoras e as universidades federais foi o *modus operandi* daquele governo.

Gráfico 4: Orçamento CNPq 2000-2020



Fonte: Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (SIOP).

Em um estado democrático a educação deve, prioritariamente, ser pública. Contudo, não podemos nos descuidar de que, muito embora o Estado brasileiro se constitua politicamente como um estado democrático de direito, as bases materiais da nossa sociedade se assentam sobre o capitalismo⁵⁸, e sofrem influxos mundiais: “os fins da universidade pública e o conceito de formação superior variam no tempo e no espaço e são determinados por circunstâncias históricas” (MINHOTO, 2020, p. 25). Vivemos na sociedade do capitalismo tardio,

definido como um sistema social fechado, sustentado pelo cancelamento ou pela redução ao mínimo de suas contradições sociais internas, mantido em sua base pelas transformações constantes e expansão acelerada, para todas as esferas da vida material e cultural, do modo de produção industrial, proporcionadas pela apropriação privada da ciência e tecnologia (SASS, 2020, p. 14).

Há, reforçando o ideal de educação pública, a previsão de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades da sua estrutura, organização e financiamento das universidades mantidas pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal no artigo 54 da LDB. Contudo, o que se vê nos últimos tempos foi a desidratação

⁵⁸ Segundo a Teoria do Capital Humano, que tem seus alicerces na Escola de Chicago, a educação seria um bem individual, e, portanto, a ser adquirido por cada pessoa, e por ela retido. Sob esta perspectiva, que é uma perspectiva capitalista

das universidades públicas, que somente agora, neste novo governo em 2023, começam a ver possibilidades de se recuperar.

Em artigo intitulado “Bolsonaro fechará nossas universidades” (SMAILI, MINHOTO, ARANTES, 2022a), publicado no Jornal Folha de São Paulo e no Blog SOU Ciência, os autores analisam o impacto do novo corte orçamentário às Universidades na véspera da eleição e como isso pode inviabilizar o funcionamento das Instituições Federais de Ensino Superior, o que nos permite dimensionar a gravidade do desinvestimento em educação Superior e pós-graduada realizado no governo citado, e que, mais do que uma omissão, representa um “projeto” de destruição.

No âmbito do Ensino Superior esse projeto explicita-se pelo exacerbado caráter privatista.

Isso é possível porque, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 209 assegura que “o ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições, desde que respeite o cumprimento das normas gerais da educação nacional, e haja autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público: é nesse esteio que se inserem as universidades privadas brasileiras, numerosas, e, portanto, objeto de nossa análise nesse tópico. A esse respeito a LDB assevera:

Art. 19. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

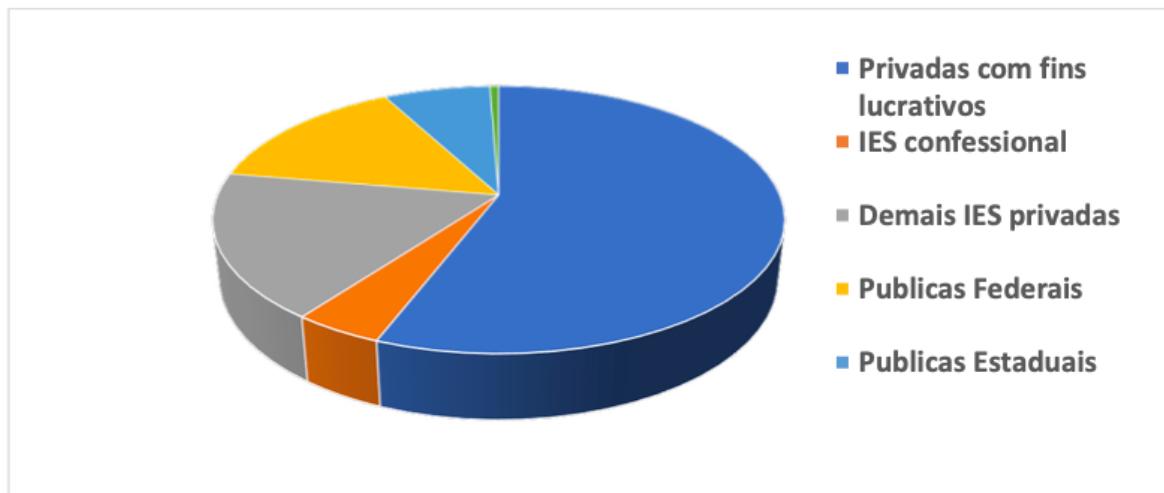
§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019).

Acentuamos esta previsão legal, da possibilidade da atuação da iniciativa privada na educação pois o que se tem visto como tendência, num geral, na educação superior brasileira – inclusive com o aporte do FIES – é a expansão do ensino superior brasileiro às custas de sua financeirização. Conforme descrito no relatório de Pesquisa elaborado pelo SoU_Ciência (2022) intitulado “Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições Privadas” faz um exato retrato do que foi o processo de expansão das IES, demarcando sua natureza

jurídica entre públicas ou privadas com fins lucrativos; privadas sem fins lucrativos; comunitárias; confessionais; e parte de redes ou grupos com e sem fins lucrativos.

Disso decorre que no Brasil a grande maioria dos alunos de graduação faz seus estudos em IES privadas.

Gráfico 5: Matrículas no Ensino Superior em 2020



Fonte: Elaboração própria com dados do Censo da Educação Superior de 2020 (INEP, 2022)

E complementarmente, no artigo 213 da CF88, que trata da distribuição de recursos públicos prioritariamente às escolas públicas, destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, mas que poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que (I) comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação, (II) assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades prevê expressamente que

§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

[...]

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrange os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

[...] III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e *pós-graduação* organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008). (grifo nosso).

O que se vê na pós-graduação é uma grande inversão, com a maioria dos alunos mestrando e doutorando matriculados nas universidades federais e estaduais, como se pode perceber pelos gráficos 2 e 3, mencionados anteriormente. A isso soma-se ainda outro fator definidor, e que discutiremos a seguir, que diz respeito à produção científica: realizada majoritariamente nas instituições públicas e num menor grau nas confessionais, e quase inexistente nas privadas.

É importante ainda destacar que a eficácia dos investimentos só é obtida pela continuidade dos programas e normas, já que se trata de investimentos de longo prazo. A constante mudança das regras de financiamento faz com que o sistema não atinja os objetivos necessários (PNPG 2011-2020, p. 32, v.1).

4.4 Tendências quanto à formação e conhecimento do pesquisador brasileiro

Valemo-nos do conceito de campo explicitado por Pierre Bourdieu para inaugurar a discussão sobre a formação do pesquisador. Para ele o campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital (BOURDIEU, 2004, p. 26), o campo é lugar de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas, sendo que um campo não se orienta totalmente ao acaso: nem tudo nele é igualmente possível e impossível em cada momento (BOURDIEU, 2004, p. 27). No caso, o campo de que falamos, é a universidade, local onde acontece a pós-graduação.

O autor acredita que o ponto de partida de toda a transformação que ocorre no indivíduo reside no domínio dos aspectos sociais, culturais e históricos da sociedade, e, nesse esteio, a compreensão sobre o capital social, bem como o conceito de “campo”, também presente em Bourdieu, consiste na análise do universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e reproduzem o ensino/aprendizagem: a formação do indivíduo está diretamente relacionada à universidade (e mais adequadamente diríamos, à função social da universidade), e a conformação da universidade dependerá dos sujeitos que a compuserem,

tanto como corpo discente, como corpo docente. É destas interrelações que falamos quando falamos de formação.

Por sua vez, a rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconscientemente orientadas para a instituição ou reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo, isto é, orientadas para a transformação de relações contingentes, que implicam obrigações duráveis subjetivamente sentidas (sentimentos de reconhecimento, de respeito, de amizade etc.) ou institucionalmente garantidas (direitos) (BOURDIEU,1998, p. 67). Ele explica ainda que o volume de capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU,1998, p. 66); a comunicação supõe e produz o conhecimento e o reconhecimento mútuos. A relação entre aluno e professor constitui-se, dessa maneira, antes de uma relação de ensino-aprendizagem em uma relação social.

É sob essa perspectiva inicial que trataremos da questão da formação e da constituição do conhecimento.

Quando olhamos para a legislação vemos que, reforçando a ideia presente no art. 208 VI, CF88, sobre a garantia constitucional de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, a LDB, em seu artigo segundo, elenca a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (inciso II), o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (inciso III) e o respeito à liberdade e apreço à tolerância (Inciso IV) como princípios da educação brasileira. E ainda da leitura do artigo 214 da Constituição Federal de 1988, podemos depreender que:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...]

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Considerando ainda que o Plano Nacional da Educação (Lei n. 13.005/2014), em sua Meta 12 (PNE, 2014) considera dentre suas metas elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para “50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos”, assegurando a qualidade da oferta e

expansão para, pelo menos, “40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público” e, ainda, na meta 13 “elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento)”, sendo, deste total, “no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”, observa-se que são audaciosas as metas estabelecidas quanto à formação e conhecimento do pesquisador brasileiro.

Ainda quanto às metas estabelecidas no PNE (2140) cumpre-nos transcrever, na integralidade àquelas específicas à pós-graduação:

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Estratégias:

14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento;

14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa;

14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu ;

14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu , utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância;

14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado;

14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu , especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas;

14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência;

14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu , em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica;

14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;

14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Todas as normas analisadas na presente seção estão destacadas no quadro 6, anexo 6.

A formação para o trabalho e promoção humanística, científica e tecnológica do País tocam diretamente à educação pós-graduada, quando se fala da constituição de um profissional especialista, com conhecimentos técnicos e científicos avançados, mas também quando se pensa no desenvolvimento da ciência por meio da pesquisa. Por sua vez, o artigo 44 da LDB, especifica que a educação superior abrange também os cursos e programas “de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino”, o que significa “que a pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais”(VPNPG 2010-2020, p. 155, v. 1).

Mais uma vez a LDB reforça a ideia apresentada na Constituição Federal, dizendo em seu artigo 3º Inciso XI sobre a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, e reforçando no inciso XIII a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (incluído pela Lei n. 13.632, de 2018) e, também, quando menciona a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (Artigo 4, VII).

A relação direta e cada vez mais intrínseca, que tem se estabelecido entre formação e trabalho é algo bastante característico do capitalismo. É também, como se pode ver, uma forte tendência explicitada na legislação da pós-graduação: a aproximação entre a formação na universidade e a formação de trabalhadores para atender ao mercado neoliberal é, claramente, feita por meio da instrumentalização destas normas jurídicas.

Na sociedade do capitalismo tardio, que se constitui sob um modelo político-econômico neoliberal, a educação parece estar a serviço da reprodução do *status quo*, e a lógica empresarial opera na educação e na universidade, em que se observa nitidamente a submissão

à racionalidade tecnológica, expressa por uma aproximação da lógica capitalista à lógica educacional.

A concentração de mestres e doutores na academia, para a reprodução da universidade, e a sua baixíssima atuação no mercado de trabalho, nas indústrias, empresas e outros espaços produtivos do capitalismo, explicita uma contradição: ao mesmo tempo que apontamos a necessidade de formação de mais mestres e doutores (se compararmos os números brasileiros aos de outras nações desenvolvidas – como nos gráficos 6 e 7 seguir), reconhecemos que um percentual considerável permanece desempregado, ou subempregado, não desempenhando suas funções conforme a qualificação que têm.

Já há algumas décadas – quando se iniciou a expansão do acesso à universidade os diplomas⁵⁹ vem tendo seu “valor” recalibrados: com acesso de mais gente à Educação Superior, os diplomas de graduação passam a ser acessíveis, e, então deixaram de ser valiosos, de ser distintivos no mercado de trabalho, empurrando os sujeitos então para as especializações (a pós-graduação *lato sensu*) e para o mestrado e doutorado. Leda Rodrigues explica que:

a universidade pode não atender, atualmente, a aspiração de ascensão das classes médias a partir das tradicionais profissões das áreas de humanas, biológicas e exatas, facilitadoras da mobilidade social. A busca pelo diploma teria agora outra finalidade, atender a demanda pelas técnicas (cursos tecnológicos com curta duração) capazes de engendrar novas posições de trabalho e por sua vez buscar um outro lugar no espaço social, o mais próximo possível das classes mais privilegiadas. Talvez esse ponto seja um dos impasses colocados atualmente para a universidade, do qual a nosso ver ela tenta se desvincilar. (RODRIGUES, 2015, p. 351).

De outro modo, muito embora o Brasil ainda esteja distante do percentual mundial de mestres e doutores na população em relação a outros países (veja-se gráficos 6 e 7 abaixo), o que significa que mais investimento ainda será necessário fazer para o desenvolvimento econômico e social, acadêmico e científico do país, de maneira contraditória, enfrentamos altos

⁵⁹ Art. 48 da LDB. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

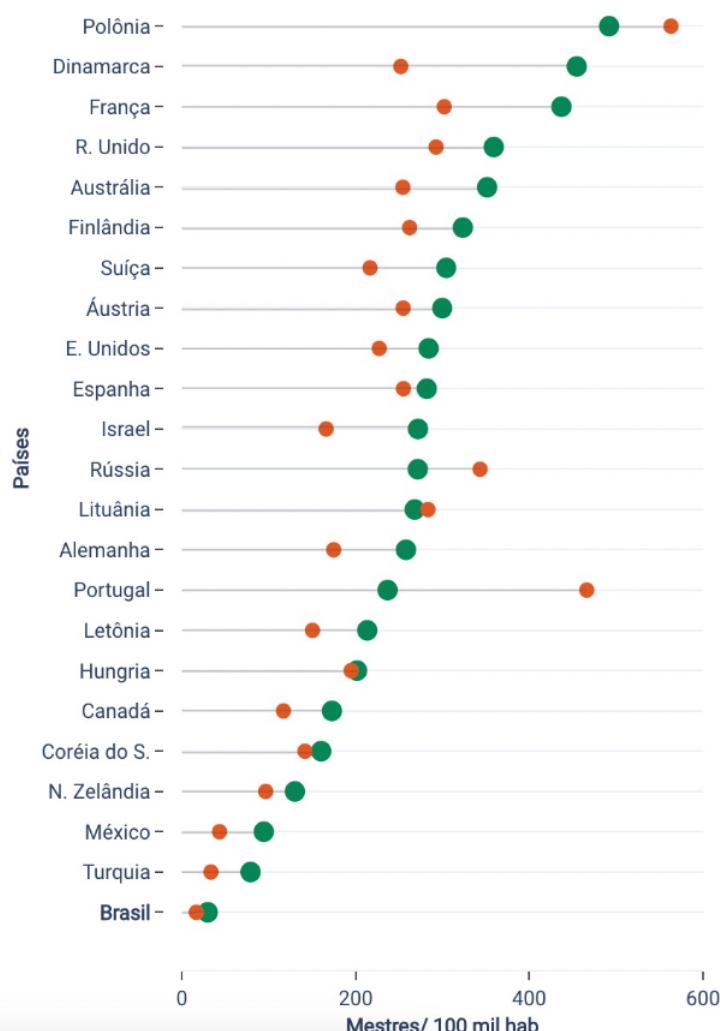
§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

níveis de desprego entre mestres e doutores, o que nos faz também repensar qual é afinal a função social da universidade. Elisangela Lizardo considera que:

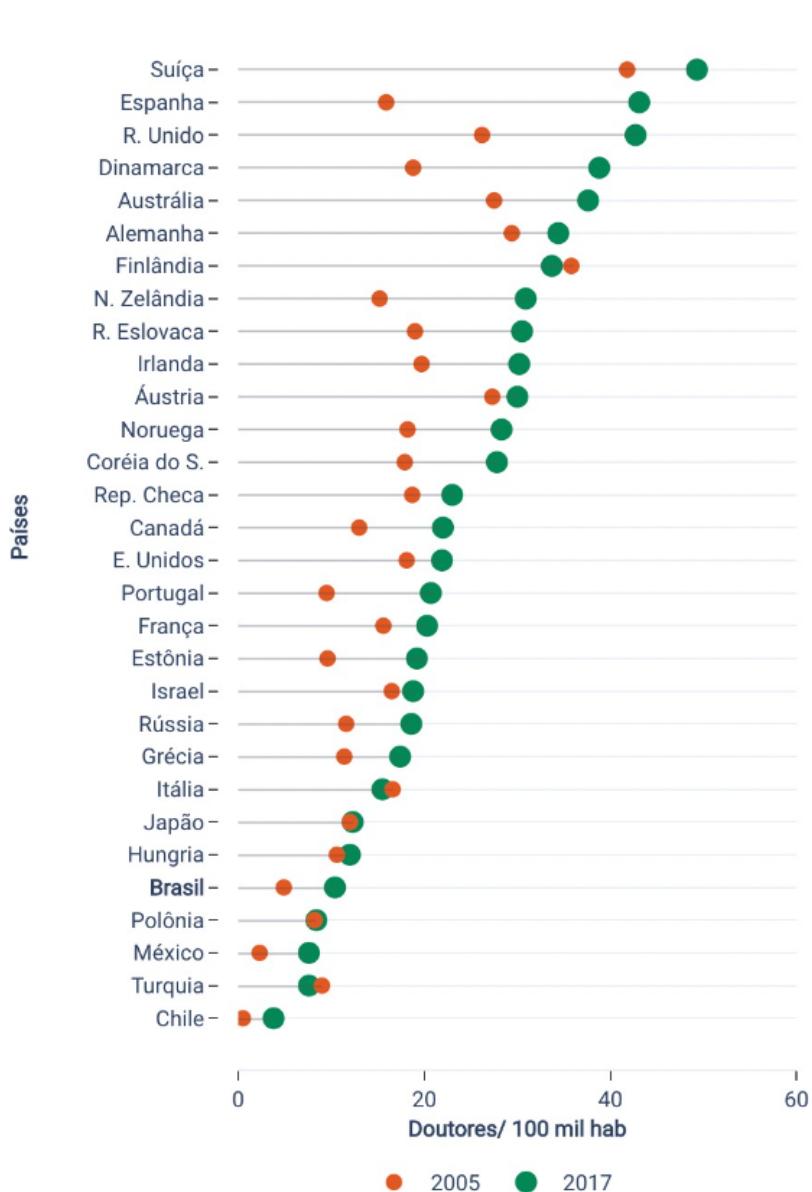
Contudo, a educação científica voltada para o avanço da ciência e tecnologia demandada pela sociedade administrada é de fato capaz de formar cidadãos críticos e autônomos? Será possível oferecer uma formação efetiva pela qual o cidadão “esclarecido” seja capaz de adquirir conhecimento básico sobre a ciência e o seu funcionamento, compreender os acontecimentos em seu entorno, ampliar sua capacidade de atuar politicamente, de forma crítica e com conhecimento de causa? Em uma sociedade desigual, em que o lucro ainda é o fio condutor do sistema econômico, das relações e das políticas implementadas pelo Estado, isso seria possível? De que maneira será possível atingir a esperada autonomia e liberdade prometida pela razão associada à formação científica? (LIZARDO, 2010a, p. 19)

Gráfico 6: Número de títulos de Mestrado concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017.



Fontes: coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (CAPES/MEC); Education databasis Graduates by field – OCDE (2019). Elaborado por ANPG.

Gráfico 7: Número de títulos de Doutorado concedidos no Brasil e em países selecionados por 100 mil habitantes, 2005 e 2017



Fontes: coleta Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2017 (CAPES/MEC); Education databasis Graduates by field – OCDE (2019). Elaborado por ANPG.

Como visto, no Brasil, é por meio do financiamento público que a pesquisa e a ciência, a formação de quadros para a manutenção da universidade, a descoberta de novas técnicas e tecnologias, o desenvolvimento de novos produtos, se desenvolvem. O que se percebe como tendência, é que tem ficado à margem da pós-graduação uma formação crítica, que vá em busca do esclarecimento, da liberação do homem do trabalho, de uma vida de maior liberdade. Como dito: muito pouco se fala da formação de indivíduos livres e críticos, mas na formação de profissionais.

A nova CAPES, assim, representa o espaço de interseção entre três campos sociais, o campo educacional (educação básica), o campo acadêmico (educação superior) e o campo do poder (o campo burocrático, o Estado propriamente dito), de modo a, com sua experiência (e poder legítimo e consagrado) na educação superior e na pesquisa, exercer o papel de catalisador na formação de pessoal docente em quantidade e com o perfil requeridos pelo Estado para a educação básica, trazendo, para isso, novas balizas e medidas para o jogo, novos objetos de disputa e morfologia e estrutura renovadas para o campo educacional (AZEVEDO, 2012, p. 135-136).

A compreensão sobre o que Marcuse afirma sobre a noção de fechamento do universo da locução é bastante útil neste ponto da análise já que as fontes eleitas para a observação do objeto de pesquisa são o texto legal, isto é, as normativas que regulamentam a Pós-graduação brasileira, e que na hipótese aventada, que cuida da submissão da educação pós-graduada – também ela – à racionalidade tecnológica parece se confirmar nas tendências identificadas até o presente momento.

A sociedade ocidental contemporânea, é regida, em sua maioria, por um modelo político-econômico neoliberal, em que a educação não mais representa um valor pessoal e cultural, mas, em que passa a ser utilizada unicamente como meio para o desenvolvimento profissional do sujeito, passa a ser considerada um pré-requisito para o seu acesso ao mercado de trabalho. Nesta lógica, a formação continuada dos indivíduos, e o crescimento da pós-graduação assim como dos sujeitos pós-graduados tem forte indicativo de ser uma marca da submissão à racionalidade tecnológica, hipótese que se deseja investigar.

Em seu texto Marcuse já indica que o conformismo é uma faceta da racionalidade tecnológica traduzida em comportamento social, e ainda afirma que a sociedade industrial do capitalismo tardio seria superior culturalmente, porque assimilaria tudo o que toca, absorveria a oposição, brincaria com a contradição: ela (esta sociedade) vai muito bem para que nos preocupemos com ela, diz ele, parafraseando Galbratih (MARCUSE, 1999, p. 92-93).

A tecnologia é uma forma de organizar, perpetuar ou modificar as relações sociais, a manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, constituindo-se em um verdadeiro instrumento de controle e dominação. Marcuse nos aponta que a racionalidade tecnológica (por meio da manipulação do poder inerente à tecnologia) torna-o um poder social, ao qual o indivíduo deve adaptar-se para sobreviver, o melhor que ele pode fazer é adaptar-se. Adapta-se para atender ao aparato e integrar a máquina, reproduzindo o próprio sistema capitalista (MARCUSE, 1999, p. 73-74).

A repetição subordina a espontaneidade, a sabedoria anônima que ordena tudo para o indivíduo suplanta a experiência, pois seguir as instruções garante sucesso (MARCUSE, 1999, p. 80).

O que é martelado e remartelado na mente dos sujeitos em termos de educação, e que acaba sendo incluído no círculo das condições prescritas pela fórmula? - poderíamos nos questionar (MARCUSE, 1999, p. 95). Walter Benjamin aponta que é crescente a atrofia da experiência que se dá na substituição da “antiga forma narrativa pela informação, e da informação pela sensação” (BENJAMIN, 1986, p. 106-107). Na contrapartida temos que:

A educação pode auxiliar na transformação do indivíduo. Isso se for caracterizada por experiências que produzam a formação nos termos definidos por Adorno (2006): formação cultural como possibilidade de crítica e resistência à ordem social estabelecida. Talvez essa seja a única forma de se caminhar na direção da autonomia ou, em outros termos, autonomia e resistência, que nesse sentido podem ser interpretados como a mesma coisa. A experiência, para Adorno (2008), requer ter consciência em relação àquilo que causou sua impossibilidade no processo histórico: a perda da espontaneidade por conta da necessidade de se agir em função da integração total ao aparato produtivo e tecnológico e da repetição do sempre igual, uma vez que é isso que garantirá desempenhos eficientes. Mas a consciência pode ter um preço: “[...] quanto mais se comprehende a sociedade, tanto mais difícil é tornar-se útil nesta sociedade” (ADORNO, 2008, p. 47) (SANTINO e GIOVINAZZO JR., 2022, p. 283-284)

O que se vê pela análise da legislação é que a prescrição primeira e originária, no âmbito da educação, é justamente aquela que afasta qualquer possibilidade de pensamento ou de formação crítica: a prescrição geral da educação tem sido elaborada sob premissas básicas, tais como “você precisa de trabalho para poder se alimentar e alimentar sua família”, “você precisa de uma profissão para poder trabalhar”, “você precisa de formação para conseguir lugar no mercado de trabalho”.

Seria cômico, se não fosse trágico o fato de que essa mentira deslavada, repetida, martelada e remartelada na cabeça de gerações e gerações de proletários desde que o sistema capitalista passou a se desenvolver para além da inicial revolução industrial, não passa realmente de uma mentira deslavada, haja visto o alto nível de desemprego (ou subemprego, com sorte) da população em geral, e, também, dos mestres e doutores.

Muito embora o V PNPG (2010-2020) (p. 186, v.1) preveja entre seus capítulos um sobre “Recursos humanos para empresas” afirmando que “ao lado da necessidade de formarem-se quadros científicos, também são necessárias políticas que induzem a alocação desses cientistas em setores empresariais e industriais, evitando, por exemplo, situações em que a

maior parte desses quadros esteja concentrada na academia”, muito pouco ou quase nada foi feito nesse sentido:

De acordo com o último censo do IBGE, o Brasil tem 302 mil profissionais com título de mestrado ou doutorado, sendo que, segundo o MEC, 136 mil (correspondendo a 45%) estão nas instituições de ensino superior. Além da concentração desses mestres e doutores nas instituições de ensino superior, cabe ressaltar ainda que é na universidade pública que se encontra a maioria dos doutores (63%). (V PNPG 2011-2020, p. 187, v.1).

Maria Angélica Minhoto assevera especificamente sobre a pós-graduação que:

Se considerarmos que o principal propósito da pós-graduação stricto sensu é a formação de novos quadros para a pesquisa e de professores, que, em geral, irão atuar no ensino superior, uma das preocupações preponderantes deveria ser o fortalecimento das linhas de pesquisa, com o vínculo explícito da produção de docentes e discentes. Em geral, bons programas de pós-graduação estão alicerçados em linhas de pesquisa produtivas, do que derivam projetos desenvolvidos por seus pesquisadores (professores e estudantes), exprimindo com isso a relevância de sua produção científica e o consequente reconhecimento da área na Capes (MINHOTO, 2015, p. 312).

A educação insere-se nesta sociedade submetida à racionalidade tecnológica, e nesta coordenação em larga escala, tem sido vendida em escala industrial num cenário em que a eficiência, o cumprimento de metas destinadas a atender às demandas objetivas do aparato se sobressaem o desempenho individual. Isso não significa, no entanto que a individualidade tenha desaparecido, mas apenas que o desempenho individual é motivado, guiado e medido por padrões externos ao indivíduo, padrões que dizem respeito às tarefas e funções predeterminadas, e que a liberdade do indivíduo está confinada à seleção dos meios mais adequados para alcançar a meta do aparato (meta que ele, indivíduo não determinou), combinando a máxima eficiência, com a máxima conveniência (MARCUSE, 1999, p. 80).

4.5 Tendências quanto à pesquisa, inovação e tecnologia e impacto & inserção social

O artigo 23 da Constituição Federal de 1988, em seu inciso V, em redação dada pela Emenda Constitucional n. 85, de 2015, determina que “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação” (grifo nosso).

Indispensável mencionar que o negacionismo da ciência e do conhecimento científico foi algo crescente e característico da ascensão do novo radicalismo de Direita (ADORNO,

2020). Portanto, reafirmar nesse momento histórico a importância (óbvia) da ciência, da tecnologia e considerar seu impacto e a inserção social que possuem é de grande valia para compreender qual papel ela tem em nossa sociedade, qual função social tem a ciência nos dias atuais.

Demarque-se que durante a pandemia do Coronavírus houve dúvidas sobre existência (existência absolutamente óbvia em termos científicos) do vírus, o que justificaria o não uso de máscaras, e em segundo foram suscitadas dúvidas sobre a eficácia da vacina. Não é preciso dizer que o presidente da república à época, Jair Bolsonaro, foi um dos maiores responsáveis por essa desinformação.

Contudo, suscitar essas dúvidas – em uma parcela considerável da população – só foi possível porque a universidade e ciência vinham trabalhando nas últimas décadas de forma bastante enclausurada, fechada para a sociedade, o que demonstra, de certo modo a baixa inserção social que ainda possui.

A ciência e os achados das pesquisas de pós-graduação somente exercerão de fato função social quando o aclaramento de suas atividades, objetivos e metas for esclarecido à grande população, ao interesse social, quando o produto da pesquisa científica solucionar os problemas da população brasileira, quando a criação de tecnologia tiver inflexão sobre a melhora de qualidade de vida das pessoas.

Como resposta ao negacionismo, têm surgido nos dois ou três últimos anos projetos relevantes, como o próprio **SoU_Ciência**, já citado anteriormente, ligado à Unifesp, com publicações do jornal Folha de São Paulo, numa tentativa de fazer a ponte entre a universidade, a ciência e a sociedade.

Há que se compreender que o objetivo dos fascistas – como podemos nomear claramente os radicais de direita – não é debater absolutamente nada, a dimensão do pensamento crítico lhes escapa: a sua única intenção é a manipulação para atender a seus fins. Então o esclarecimento, e a aproximação são as únicas formas de trabalharmos em seu combate. Quando de fato conseguirmos atingir a inserção e o impacto sociais anunciados no PNPG e nas Metas, e tão desejados, cremos que será desnecessárias maiores explicações sobre a importância do investimento e desenvolvimento da pesquisa e da ciência em nosso país.

Explicitando o vínculo entre fascismo e capitalismo feito por Adorno, Catalani (In ADORNO, 2020, p. 12) afirma que:

A elaboração desse vínculo é tudo, menos simples, pois tampouco era o caso de afirmar banalidades como a ideia de que Hitler era, no fundo, apenas uma marionete comandada pelas classes dominantes – embora a adesão dos

industriais alemães tenha sido historicamente decisiva para a consolidação do nazismo. No cerne dessa elaboração está a interpretação do fascismo como algo intrínseco ao processo social e histórico da modernidade, e não como algo estranho a ele. O fascismo não foi um mero desastre histórico um acidente de percurso: ele não surgiu do acaso. Pelo contrário, ele é, na afirmação enfática de Horkheimer, “a verdade da sociedade moderna”. Destino Inexorável, portanto? Não exatamente – pois, se a teoria explica o “destino” (o nexo causal da história e sua fatalidade), a política deve agir contra tal destino, enquanto ruptura, portanto, (como costuma dizer Mario Tronti, na esteira de Walter Benjamin, *a história é inimiga dos trabalhadores*). A intuição de que o fascismo revelava uma verdade maior da história moderna e das tendências imanentes ao desenvolvimento capitalista era amplamente compartilhada pelos frankfurtianos e marca a obra de Adorno como um todo.

Feito esse aparte podemos iniciar a análise propriamente dita. As normas analisadas na presente seção estão destacadas no quadro 7, anexo 7.

A Constituição Federal de 1988 guarda um capítulo todo para a cuidar “da ciência, tecnologia e inovação”, capítulo este com redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015. O Artigo 218 prevê que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, devendo a pesquisa científica básica e tecnológica receber tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação (§ 1º), devendo ainda a pesquisa tecnológica voltar-se á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional (§ 2º), sendo que o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho (§ 3º).

No artigo 219 há a seguinte previsão:

Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal.

Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia.

Por meio da leitura do dispositivo, resta claro que a ciência, a pesquisa e a tecnologia são objeto de interesse do Estado, e, também, que há o interesse de proteção do mercado interno, o que reforçaria a ideia de investimento e não de aquisição de tecnologia produzida em outros países, no sentido de que o Brasil se desenvolva como nação não apenas por meio de seu

desenvolvimento econômico e social, mas, que fazendo parte desse desenvolvimento também está o desenvolvimento da ciência.

Prevê ainda no Art. 219-B a criação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), que será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação.

O V PNPG (2001-2020 - p. 19, v.1), por sua vez deixa claro seu interesse no adensamento de pesquisas, e o estímulo à pesquisas multi e interdisciplinares, o que favoreceria formação de redes de pós-graduação e da pesquisa, e propõe a criação de uma “Agenda Nacional de Pesquisa” que teria o “potencial de colocar a pesquisa e a pós-graduação brasileira em um novo patamar, a exemplo do que acontece com as nações mais avançadas do planeta”, contando com e cooperação dos ministérios e das agências federais, assim como estaduais (V PNPG 2010-2020, p. 20, v. 1). Ocorre que, com relação à execução deste PNPG que estava em vigor até o ano de 2020, ano da pandemia, muita coisa deixou de ser implementada em razão deste ser o plano governamental para educação e ciência no país.

Necessário ainda mencionar, novamente, a ausência da execução do PNPG (2010-2020) e a ausência de planejamento para a consecução de um novo Plano Nacional de Educação prejudicou tremendamente o campo; hoje, em 2023 já podemos averiguar a existência de mobilização no Ministério da Educação, na CAPES e no CNPq, e ainda entre as sociedades de apoio à ciência brasileiras na constituição de um novo plano que dê conta da realidade em que nos encontramos, considerando inclusive o caráter pós-pandêmico. Para além da ausência de PNPG, o caos se instalou no governo anterior quando a avaliação da Capes foi suspensa, (tema que já foi tratado em seção anterior), e, até mesmo o financiamento dos programas se viram em risco, bem como foram cortados recursos das universidades federais.

Lembremos que a educação é algo cíclico, que completa seu termo num longo prazo: pesquisa científica para ser desenvolvida depende de continuidade de programas e normas, razões pelas quais muito do que foi construído nas décadas anteriores foi por ralo abaixo diante desse desfinanciamento e desidratação.

Não podemos esquecer das FAPs (Fundação de Amparo à Pesquisa), que são as agências estaduais de fomento, e que também são relevante lócus de desenvolvimento de pesquisa em seus estados.

Um outro requisito que deve ser levado em conta quando se fala da produção científica é a questão da regionalização. Muito embora programas como o REUNI tenham tentado mitigar as diferenças regionais no que tange à Educação Superior, ainda hoje as universidades e os

programas de pós-graduação concentram-se na região centro e sudeste do país, o que tem exigido uma profunda reflexão de como ocupar outras regiões menos adensadas. Face à existência de um quadro de assimetrias, o PNPG (2005-2010) procurou contemplar a indução de programas, como linha programática, visando a reduzir as diferenças regionais, intrarregionais e estaduais; bem como a estabelecer programas estratégicos, buscando a sua integração com políticas públicas de médio e longo prazos. Esse PNPG considerava que indução estratégica de programas de Pós-Graduação ou programas prioritários de pesquisa deveria ser operacionalizada através do aporte de recursos adicionais. Consideramos que este deve ser um dos temas retomados agora na constituição de um novo PNPG, eis que a questão não foi superada.

Pierre Bourdieu, que afirma que “inovação científica não ocorre sem rupturas sociais com os pressupostos em vigor” (2004, p. 35). Nesse sentido Lizardo (2010a, p. 20) considera que:

O acúmulo científico deve ser considerado tanto como força produtiva quanto como relação social. Nesse sentido, a sociedade moderna possui contradições específicas de sua noção de progresso: de um lado, os instrumentos propulsores da ciência e tecnologia acumularam benefícios incontáveis para a sociedade, perpetuando a organização social; de outro, subordinou o indivíduo à intensificação do trabalho, agravou ainda mais a má distribuição de bens sociais e de renda, e reduziu ao mínimo a formação cultural e social dos indivíduos e do povo.

O equilíbrio entre desenvolvimento científico e tecnológico e desenvolvimento econômico e científico, consideradas seus complexos elementos é algo que demandará muita atenção e cuidado do atual e de futuros governos. Se por um lado parece inexorável que os cientistas devam ser absorvidos pelo mercado, e passem a trabalhar na indústria e nas empresas, por outro, não menos necessário é que haja a possibilidade de financiamento público para pesquisadores de carreira, e que seja repensado o tripé, pesquisa, ensino e extensão, ao menos no que diz respeito à atividade docente, e de pesquisador, que hoje se acumulam e são parte responsável pelo fato do esgotamento dos professores-pesquisadores.

Quanto ao destino - que não é inexorável - Smaili, Minhoto e Arantes (2022b) deixam claro que “a ciência nos guiará ao Brasil que precisamos”; na coluna no SOU Ciência, no Jornal Folha de São Paulo, e constatam que apesar de todas as tentativas de negar a ciência, de todos os esforços para negar a importância de nossas universidades e institutos de pesquisa, ela é inconteste para o desenvolvimento do país.

5 FORMAÇÃO CRÍTICA E RESISTÊNCIA ÀS TENDÊNCIAS PRESENTES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA QUE REGULAMENTA A PÓS-GRADUAÇÃO BRASILEIRA

[...] destruir a universidade é cortar o galho em que estamos sentados (MARCUSE, 1998, p. 70).

A Universidade não é apenas o local em que podemos apreender as tendências que se expressam na sociedade através da legislação, mas ela também pode ser o local onde se produz a resistência a essas tendências: consideramos que é na universidade que reside ainda uma das mais fortes possibilidades de resistência, na manutenção de um espaço, de um ambiente propício para o debate crítico sobre a própria Educação.

Ainda que pendente, oscilante, a universidade é o galho em que estamos sentados.

Adorno (1995) considera que a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo, mas ele também afirma que ela seria igualmente questionável se ficasse apenas nisto, produzir pessoas ajustadas ao sistema. Assim, considerando que há ambiguidade no conceito de uma educação para a consciência e para a racionalidade, dar conta das contradições é uma tarefa que se impõe, razão pela qual além de buscar captar as tendências, falaremos também das resistências identificadas nas fontes que orientam esta pesquisa.

A democracia, no que concerne ao seu conteúdo socioeconômico, até hoje não teria se concretizado real e totalmente em nenhum lugar, tendo permanecido como algo formal (ADORNO, 2020, p. 49-50). Nesse sentido os movimentos fascistas poderiam ser caracterizados como as feridas, as cicatrizes de uma democracia que até hoje ainda não faz justiça a seu próprio conceito. Adorno afirma:

[...] a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação (2006, p. 35).

Nesse sentido consideramos a universidade como o lócus da possibilidade emancipatória, por ser ali (não com exclusividade, claro), que também se pode realizar a educação política.

A universidade é o local em que, além de uma formação emancipatória, podemos falar de educação política, é espaço contestação da ordem social, local de pensar estratégias para o combate à repressão, ao racismo estrutural, ao machismo, a todo tipo de preconceito e inclusive o local de discutir sobre a má qualidade da educação, da nossa educação, sobre a pseudoformação e o que poderá e deverá ser a formação. Tanto é fato que a Universidade – e a educação – tem esse caráter emancipatório, que o ataque a elas é um dos primeiros e principais movimentos de governos autoritários e fascistas (como foi típico no governo Bolsonaro), pois representam um dos ambientes de maior reprodução e de repercussão dos movimentos de resistência.

No Brasil foi assim em 1968 e nos anos seguintes da ditadura civil militar, como tem sido assim desde o golpe de 2016 em quer a universidade tem sido atacada frontalmente.

Das tendências expressas na universidade, que reverberam na pós-graduação podemos listar, de forma bastante objetiva: (i) um aumento do acesso à universidade à populações que antes não acessavam estes espaços de formação, por meio da criação de programas como FIES, PROUNI e REUNI; (ii) ainda, apesar dos programas que facilitam acesso à universidade, e portanto, à pós-graduação, a controversa dificuldade de acesso de determinadas minorias, como as pessoas pretas, pardas, indígenas, das mães etc.; (iii) a dificuldade de permanência dessas mesmas pessoas e, ainda, de pessoas com mais idade e, consequentemente, de conclusão dos cursos de pós-graduação, (iv) uma menor produtividade acadêmica, justamente das pessoas pertencentes a esses grupos sociais; iv) a dificuldade de ascensão na carreira acadêmica; (vi) a dificuldade de acesso ao mercado de trabalho.

Olhando para essas tendências, podemos inferir que as leis que permitam a inclusão e uma maior possibilidade de permanência das pessoas pertencentes a esses grupos sociais na universidade e na pós-graduação representem uma forma de resistência, já que a tendência é da sua não admissão ou expulsão. Compreender que há contradição é reconhecer que inserido na tendência pode haver resistência e vice-versa.

Enfim, se a Teoria Crítica da Sociedade apresenta elementos para se opor à força avassaladora da objetividade que impõe aos indivíduos a adesão voluntária aos seus ditames, isso depende de uma prática científica e política que investigue as raízes da irracionalidade presente na sociedade e de sua produtividade destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas (MARCUSE, 1969). De um lado, temos o colapso da formação cultural, que se faz observar por toda a parte e que não se encerra nas insuficiências do sistema educacional, aprisionando os indivíduos nas malhas da ilusória socialização (ADORNO, 1996); de outro lado, temos o crescente avanço das forças produtivas e o desenvolvimento da racionalidade tecnológica, que impõe cada vez mais a dominação da sociedade sobre o

indivíduo (MARCUSE, 1969). (OLIVEIRA, GALUCH e GIOVINAZZO JÚNIOR, 2019, p. 1893)

Assim, as leis que podemos mencionar como forma de resistência à submissão ao capitalismo tardio na sociedade industrial são as leis que regulamentam as cotas étnico-raciais, e, que, portanto, permitem o acesso de pessoas pretas, pardas e indígenas à universidade, e à pós-graduação, e ainda as leis que regulamentam o direito de mães pesquisadoras estenderem suas bolsas de pós-graduação, e gozarem de licença maternidade, como as demais trabalhadoras. Todas as normas analisadas na presente seção estão destacadas no quadro 8, no anexo 8.

Nesse esteio, necessário retomarmos os programas como Fies, Prouni e Reuni que – não obstante estejam inseridos dentro da lógica capitalista, e, portanto, da racionalidade tecnológica - , têm sido uma das formas pelas quais a expansão do Ensino Superior brasileiro tem acontecido.

Todos estes mencionados são programas que visam facilitar o acesso à educação superior, etapa necessária para que os sujeitos possam acessar a pós-graduação, e, assim, passamos a considerá-los também, sob essa perspectiva, como formas de resistência à racionalidade tecnológica – mas não sem demarcar o seu caráter contraditório: a formação superior por si própria pode representar a efetivação dos ideais do capitalismo industrial tardio, ao passo ela é requisito para ocupação dos postos no mercado de trabalho e da reprodução do sistema capitalista, e já que o próprio financiamento pode levar ao endividamento dos alunos⁶⁰. Como resistência podemos citar ainda a introdução das normas constantes Lei n. 14.024, de 2020, que determina, em decorrência do estado de calamidade pública existente pela pandemia de Covid-19, a impossibilidade de incidência de juros dentre outras medidas protetivas aos alunos e a impossibilidade de inscrição do nome desses alunos devedores nos cadastros de proteção ao crédito (como SPC e Serasa):

⁶⁰ A Lei que institui o FIES determina: Art. 5º Os financiamentos concedidos com recursos do Fies até o segundo semestre de 2017 e os seus aditamentos observarão o seguinte: (Redação dada pela Lei nº 13.530, de 2017) [...]

II - juros, capitalizados mensalmente, a serem estipulados pelo CMN; (Redação dada pela Lei nº 12.431, de 2011). III - oferecimento de garantias adequadas pelo estudante financiado ou pela entidade mantenedora da instituição de ensino;(Redação dada pela Lei nº 12.202, de 2010) [...] § 1º Ao longo do período de utilização do financiamento, inclusive no período de carência, o estudante financiado fica obrigado a pagar os juros incidentes sobre o financiamento, na forma regulamentada pelo agente operador.

E ainda: Art. 5º-C. Os financiamentos concedidos a partir do primeiro semestre de 2018 observarão o seguinte: (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017) [...] § 1º Ao longo do período de utilização do financiamento e do período de amortização, o estudante financiado pelo Fies é obrigado a pagar diretamente ao agente financeiro parcelas mensais referentes aos gastos operacionais com o Fies, na forma estabelecida em regulamento editado pelo Ministério da Educação, nos termos do que for aprovado pelo CG-Fies. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017).

§ 4º Em decorrência do estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, ficam temporariamente suspensas, durante todo o respectivo período, para os contratos efetuados no âmbito do Programa de Financiamento Estudantil, estabelecido nos termos do Capítulo III-B desta Lei, quaisquer obrigações de pagamento referentes: (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020)

I - à amortização do saldo devedor, por parte dos estudantes beneficiários; (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020)

II - a eventuais juros incidentes sobre o financiamento, por parte dos estudantes beneficiários; (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020)

III - à quitação das parcelas oriundas de renegociações de contratos, por parte dos estudantes beneficiários; (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020)

IV - a valores eventualmente devidos pelos estudantes beneficiários e pelas mantenedoras das instituições de ensino superior aos agentes financeiros para saldar multas por atraso de pagamento e gastos operacionais com o Programa de Financiamento Estudantil ao longo dos períodos de utilização e de amortização do financiamento. (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020)

§ 5º A suspensão das obrigações de pagamento referidas no § 4º deste artigo importa na vedação de inscrever, por essa razão, os beneficiários dessa suspensão como inadimplentes ou de considerá-los descumpridores de quaisquer obrigações perante o Programa de Financiamento Estudantil. (Incluído pela Lei nº 14.024, de 2020).

A diretriz balizadora de quaisquer legislações que buscam a equidade de direitos entre os desiguais, é o artigo 5º da Constituição Federal que assegura que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade”, assegurando-se especialmente ainda a igualdade em direitos e obrigações entre homens e mulheres em seu Inciso I (grifos nossos).

De forma bastante curiosa, muito embora seja patente a disparidade do gozo de direitos entre homens e mulheres, essencialmente no que concerne ao acesso à pós-graduação, à permanência na pós-graduação, ao desenvolvimento na carreira acadêmico-científica de pesquisadoras mulheres, à produtividade, ao atingimento dos mais altos níveis na carreira acadêmica, e/ou ao atingimento de altos níveis no mercado de trabalho de mulheres mestras e doutoras como pudemos ver – todas disparidades agravadas quando a mulher se torna ou é mãe na pós-graduação – ainda é escassa e tímida a legislação a tratar acerca desse tema, sendo quase incipiente no que diz respeito à pós-graduação.

Toda mulher regularmente matriculada em programas de mestrado ou doutorado tem direito ao afastamento de licença maternidade pelo período de 4 meses, os quais poderão ser computados em prorrogação de prazo de integralização, caso necessário. Para isto deverá apresentar documentos

comprobatórios de nascimento, como atestado médico e certidão de registro, e uma carta de ciência de seu(sua) orientador(a), até 30 dias após o parto. Às bolsistas são garantidos os pagamentos no período da licença maternidade, conforme Portaria CAPES 248/2011. A prorrogação do prazo para a integralização do curso não é automática, devendo a aluna solicitá-la ao Conselho Acadêmico do PSE, no momento da necessidade (CAPES< Metadados, 2023 s/p.).

Como mencionou-se, o chamado “efeito tesoura” demonstra que a proporção de mulheres na ciência vai caindo com a progressão da carreira (PARENT IN CIENCE, 2021).

À exceção da Lei que garante a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção, mesmo no período de afastamento das atividades acadêmicas, isso é, a proteção das mulheres pesquisadoras que se tornam mães durante a pós-graduação (seja por gravidez ou adoção), assegurando-lhes direito ao gozo da licença maternidade, por meio da recente edição da Lei n. 13.536 de 2017, não temos notícia de quaisquer outras leis que visem especial proteção à mulher pesquisadora. Esta lei determina, em suma, que:

Art. 2º As bolsas de estudo com duração mínima de doze meses, concedidas pelas agências de fomento para a formação de recursos humanos, poderão ter seus prazos regulamentares prorrogados por até cento e vinte dias, se for comprovado o afastamento temporário do bolsista em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção durante o período de vigência da respectiva bolsa.

Art. 3º O afastamento temporário de que trata o art. 2º desta Lei deverá ser formalmente comunicado à agência de fomento e a comunicação deverá estar acompanhada da confirmação da coordenação da direção do curso em que esteja matriculado o bolsista, especificadas as datas de início e de término efetivos, além dos documentos comprobatórios da gestação, nascimento, adoção ou guarda judicial, conforme o caso.

Art. 4º É vedada a suspensão do pagamento da bolsa durante o afastamento temporário de que trata o art. 2º desta Lei.

Assim a lei supramencionada cria condições para que a mãe pesquisadora possa usufruir da chamada “licença-maternidade”, uma vez que vedava a suspensão do pagamento da bolsa de estudos pelo período que comprovadamente a mulher estiver em cuidados com a criança recém-nascida ou adotada, criando uma similitude com o que já vemos no mercado de trabalho há décadas, desde a promulgação das primeiras leis trabalhistas, em 1943.

Podemos inferir – fazendo uma análise em paralelo com os demais grupos sociais considerados minoritários, como as pessoas negras, os indígenas, as pessoas com deficiência, as pessoas transsexuais, que, quanto mais naturalizada e institucionalizada for a discriminação

– no caso da mulher por meio do machismo instaurado como normatividade em uma sociedade patriarcal – menor será a percepção sobre a real disparidade entre homens e mulheres, e, portanto, menor será a preocupação social e jurídica com a correção dessas disparidades.

Com relação às mulheres inconteste está a disparidade: a elas é atribuída quase que de forma solitária a grande tarefa da reprodução social em suas mais diversas esferas (i) desde a gestação e (ii) cuidados exclusivos com a criança na primeira infância, até, (iii) em uma grande maioria das vezes o cuidado doméstico, com a casa, com os filhos e demais membros da família, (iv) não raro acumulando jornadas de trabalho, dentro e fora de casa (toda essa carga discriminatória, observem, apenas em apenas em ambiente doméstico e familiar); (v) ainda, quando no mercado de trabalho as mulheres recebem menor remuneração do que homens que ocupam o mesmo posto de trabalho, e (vi) muito embora seja maior a população feminina na pós-graduação (o que significa que elas procuram mais a carreira acadêmica) menos mulheres conseguem permanecer na universidade, (vii) a produção científica das mulheres é menor do que a dos homens, (viii) muito menos mulheres conseguem alçar locais de destaque nas carreiras acadêmicas e (ix) no mercado de trabalho.

Diante de tantas disparidades fica claro que a concessão do benefício de licença maternidade é insuficiente, mas é um começo⁶¹.

Já com relação às pessoas pretas, pardas, indígenas e deficientes, temos a lei que regulamenta as cotas étnico-raciais, nos termos da lei 12.711/2012, que define que

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016).

⁶¹ Nota-se que o desenvolvimento da equiparação entre homens e mulheres na sociedade do capitalismo tardio está em seus rudimentos quando observa-se que a grande maioria das leis promulgadas nos últimos anos diz respeito tão somente à preservação da vida e da integridade física das mulheres, tais como a Lei que institui o Feminicídio (homicídio cometido contra mulher por razões da condição do sexo feminino - a Lei 13.104/2015), a Lei do Minuto Seguinte (que garante o atendimento multidisciplinar, obrigatório e gratuito de vítimas de violência sexual pelo SUS – Lei n. 12.845/2013), a Lei Carolina Dieckman (que trata do Direito Digital e da proteção de dados e imagens - a Lei 12.737/2012), a Lei Joana Maranhão (que alterou os prazos de prescrição para 20 anos a partir de quando o adolescente completar 18 anos de idade, para casos de crimes contra a dignidade sexual de crianças e adolescentes – Lei n. 12.650/2012), e a Lei Maria da Penha (que visa coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher - Lei nº 11.340/06). A luta das mulheres no Brasil ainda é para que permaneçam vivas, o que explicita de forma bastante clara a natureza da relação patriarcal de dominação dos homens sobre a vida e o corpo das mulheres, algo muito distante da equiparação de gozo de direitos entre eles.

O mencionado artigo 1º da Lei determina que as Instituições de Ensino Superior vinculadas ao Ministério da Educação e as instituições federais de ensino técnico de nível médio devem reservar 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, sendo que o preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. As mermas normas se aplicam às instituições federais de ensino técnico de nível médio, nos termos do artigo 4º.

A Lei ainda determina, em seu artigo sexto, que caberá ao Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República a responsabilidade pelo acompanhamento e avaliação do programa das cotas-étnico raciais, devendo ainda a Fundação Nacional do Índio (Funai) ser ouvida a esse respeito.

No mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei deverão ser implementadas pelas instituições de ensino mencionadas a cada ano, tendo o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei, conforme determinado no artigo 8º.

Importante também demarcar que a Lei de Cotas como política afirmativa surge como uma política transitória, já que no artigo 7º está previsto que no “prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei” portanto no ano de 2026, “será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”.

A lei não atinge as instituições de ensino estaduais ou privadas.

Muito tem se discutido acerca do racismo no Brasil ser estrutural, e um dos expoentes desse pensamento é o atual Ministro da Justiça, Silvio de Almeida (2019), cujo conceito de racismo estrutural se funda na ideia de processo, de Louis Althusser, pensador marxiano. Para o autor, os modos de produção não se restringiriam ao domínio do econômico, pois necessitariam de um determinado tipo de sociabilidade garantido por arranjos institucionais específicos (os tipos de Estado) e determinados tipos de sujeitos adequados a essa ordem (ideologia como assujeitamento e práticas sociais); quando Althusser trata do conceito de modo de produção – no sentido de que todas as sociedades humanas têm modos de produção que se sucedem historicamente (modo de produção escravista, modo de produção capitalista, p. ex.) afirma que as formas que as sociedades humanas constroem para produzir coletivamente os bens materiais relacionam-se com a singularidade do momento histórico. No Brasil, nesse

esteio, seria inconteste as consequências – estruturais – deixadas em nossa sociedade pela escravatura do povo negro trazido de África.

A dificuldade de acesso e permanência de pessoas negras na universidade o e, portanto, de acesso ao conhecimento, que permitiria alguma possibilidade de esclarecimento e de ascensão social – nesse sentido, representa uma das facetas do racismo estrutural.

Nesse sentido, um primeiro e maior movimento contra o racismo foi o estabelecimento de políticas afirmativas, como a mencionada lei de Cotas (Lei n. 12.711/2012) , mas também da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que, de forma pioneira, incluía, já em 2003 (portanto 20 anos atrás) no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nas diretrizes e bases da educação nacional⁶².

Importante compreender que não se trata apenas de definir a ação do Estado em favor do acesso igualitário à universidade, renivelando por meio das cotas étnico-raciais a possibilidade de entrada de pessoas pretas, pardas indígenas e deficientes na Educação Superior, mas sim de empreender um movimento político geral contra o racismo, machismo, capacitismo e todas as formas de preconceito existentes, que, ainda hoje oprimem a existência de uma parcela considerável da população.

A pacificação da existência por meio de uma educação emancipadora concomitantemente à criação de mecanismos protetivos que permitam a inclusão e a convivência da diversidade de sujeitos pode ser um bom caminho para uma sociedade mais justa e solidária.

⁶² Art. 1º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

6 CONCLUSÕES

Outras formas de fazer as coisas são possíveis (Bertold Brecht).

A análise sobre a universidade não pode ser apartada da análise do conjunto da sociedade, da problemática geral e do processo social amplo. Da mesma forma o ordenamento jurídico de um país – suas leis – não estão apartadas da realidade social que regulam, e da qual a educação faz parte.

Buscar compreender qual é a função social da universidade brasileira na atualidade foi a pergunta que moveu a presente pesquisa, considerando, muito seriamente a dinamicidade deste objeto que é a educação, e, em especial a educação superior. Assim como Ortega y Gasset (1930) procurou responder à questões essenciais como “*qual é o conhecimento que mais vale a pena a todos os estudantes e qual é a função da universidade em uma democracia moderna?*”, quase um século depois, estamos aqui, novamente nos debruçando sobre esta questão.

Perguntamos ainda: de que forma o sistema de normas que regulamenta o funcionamento da pós-graduação brasileira, nas universidades contemporâneas, está submetido à racionalidade tecnológica, como ela se realiza e quais suas consequências e implicações? Há mecanismos de resistência de submissão à racionalidade tecnológica, quais?

Partimos da hipótese de que o sistema de normas contemporâneo que regulamenta o funcionamento da pós-graduação brasileira submete-se à racionalidade tecnológica: a pós-graduação, assim como outros níveis educacionais que o antecedem estão à serviço do capitalismo tardio, dos interesses neoliberais, e representam uma sofisticada forma de controle social.

Contudo, muito embora essa pareça ser tendência expressa por meio da análise da legislação – como se viu na leitura de cada uma das categorias apresentadas – há exceção à regra, e na própria educação pós-graduada e na universidade há resistências a essas tendências.

Os estudos dos autores frankfurtianos elaborados na primeira metade do século XX já indicavam uma predominância da racionalidade técnica, o que pode ser atribuído às diversas transformações pelas quais passou a base econômica da sociedade nos séculos XIX e XX, transformações que se iniciaram na Revolução Industrial, e prosseguem até hoje, com o neoliberalismo exacerbado, tendência que incide acentuadamente sobre a educação na sociedade industrial do capitalismo tardio.

A transformação da racionalidade individualista em racionalidade tecnológica, a dissolução dos padrões de individualidade, e a transformação do sujeito econômico livre em objeto de organização e coordenação em larga escala de um aparato racional (MARCUSE, 1999) são as características da modernidade, que pôs por terra o ideal do indivíduo como ser racional, capaz de encontrar as formas de vida social e pessoal através de seu próprio raciocínio, por meio de uma liberdade concedida pela sociedade, que eliminasse todas as restrições à sua linha de ação racional, podendo então efetuar a ação que as transformasse em realidade =com forme dito por Marcuse (1999).

Muito embora Immanuel Kant (2008) em seu texto “O Conflito das Faculdades”, de 1798, apontasse que a missão e o escopo da universidade, contemporânea a ele, eram a responsabilidade enquanto lugar do empenhamento cognitivo e da razão enquanto lugar do cultivo das múltiplas disciplinas, o ideal do esclarecimento kantiano nunca chegou a se concretizar.

Realizar uma análise crítica, em que seja possível manter a dialética, somente é possível quando se estuda o passado de maneira política, com categorias políticas, e não apenas de maneira histórica, como afirma Benjamin (2018).

O desenvolvimento da tecnologia é um processo social, em que grupos sociais direcionam sua aplicação e utilização (e não apenas são por ela influenciados), no qual a técnica, o aparato, propriamente dito é apenas um fator parcial: se estamos cientes de que num geral, os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo um fim em si mesmo, uma força própria e não uma extensão do braço e da inteligência humanos, como em realidade o são, conforme apontado por Adorno (1999). É necessário nesse momento histórico, diante de um estudo político da universidade que tenhamos condições de compreender e apontar quais mudanças são necessárias para a constituição da universidade para que exerça a função social a que ela atribuímos: de progresso e desenvolvimento econômico e social de nossa nação. Tal qual Adorno (1999), acreditamos que uma formação universitária bem-sucedida é aquela capaz de incutir um pouco daquele espírito que não se contenta com a adaptação: a educação, na universidade, numa democracia não consistiria, senão, em “reforço da autoconsciência crítica”.

Desta primeira ideia, decorre que a tecnologia não é neutra: experienciamos vivamente que a que técnica por si só pode promover tanto o autoritarismo quanto a liberdade, tanto a escassez quanto a abundância, tanto o aumento, quanto a abolição do trabalho árduo, nos termos de Marcuse (1999), então compreender que há ideologia, ou melhor ideologias envolvidas na constituição da universidade e da pós-graduação é o segundo passo.

É necessário ainda entender que o capitalismo se apropria da democracia, ela não pode ser pensada sem ele. Não na sociedade como está atualmente proposta.

Como visto, no atual sistema, a eficiência é a palavra de ordem, manter a máquina em funcionamento é o necessário. Herbert Marcuse, em sua obra *Eros e Civilização* (2013) reexaminando o conceito freudiano do princípio da realidade afirma que na sociedade moderna este princípio de realidade teria sido transformado em princípio de desempenho, sendo esta “a forma histórica predominante do princípio de realidade”. Quando o princípio de realidade é suplantado pelo princípio de desempenho, a eficiência, que se expressa pela ideia de “produzir o máximo possível com o mínimo de esforço”, passa a ser o valor máximo atendido e isso é reforçado pelo desenvolvimento da tecnologia. Os fatos que dirigem o pensamento e a ação do homem não são os da natureza, que devem ser aceitos para que possam ser controlados, ou aqueles da sociedade, que devem ser modificados porque já não correspondem às necessidades e potencialidades humanas. São antes os fatos do processo da máquina, que por si só aparecem como a personificação da racionalidade e da eficiência, ainda nos termos de Marcuse.

A educação superior e a pós-graduação passaram a ser pensadas como fatores de produção, imprescindíveis ao processo produtivo, tendência bastante clara na chamada Teoria do Capital Humano que atribuiu a afluência e a riqueza das nações às qualidades individuais, passando o indivíduo a ser o responsável pelo alavancamento do desenvolvimento socioeconômico, conforme discutido por Minhoto (2020): os laços mais imediatos e utilitários entre as atividades universitárias e as demandas sociais e econômicas, visando a adequação do nível de superior de ensino à nova ordem mundial podem ser vistos no Brasil a partir da década de 1990, tendência que tem se aprofundado enormemente até os dias de hoje.

Na história da universidade brasileira o que se viu foi uma colonização, tal qual na sociedade: fundamentaram (e fundamentam até hoje) os estudos superiores, os valores eurocêntricos, patriarcais, masculinos, heterocisnormativos. Nossa universidade foi constituída, também ela, de forma colonizada, apartada dos saberes dos povos originários, em detrimento da cultura afro-descendente e indígena, com o ingresso e ascenção majoritária da elite financeira e econômica do país, deixando de fora mulheres, pretos, pardos, indígenas, mães, pessoas LGBTQIAP+, pessoas de mais idade. Às violências de gênero, racismo, homofobia, transfobia, etarismo somam-se a violência do impedimento de acesso e permanência na universidade, como face perversa do aprofundamento de cada uma, e de muitas dessas violências que se intercruzam.

Mas veja-se a universidade brasileira conta com pouco mais de cem anos, a pós a pós-graduação formalmente instituída no Brasil é recente, tendo completado apenas 58 anos: há muito o que podemos fazer diante destas jovens, mas muito vigorosas, senhoras.

Para isso precisamos nos perguntar: quanto essa educação colonizada vem nos desumanizando? Negando nossas próprias origens históricas, abafadas, sufocadas por escolhas políticas de uma elite, e desenhadas por meio de uma legislação que a regulamenta?

Temos que nos questionar se é esta formação que queremos continuar a dar aos nossos jovens, ingressantes nas universidades, e nos programas de mestrado e doutorado, os sujeitos que daqui há dez, quinze, vinte, trinta ou quarenta anos comporão o grosso caldo social do qual nós ainda estaremos participando? Que humanos estamos formando? Que universidade é esta, e qual a sua função social? A esta altura, resta claro que precisamos repensar a função social da universidade, e da nossa formação.

Adorno (1995b) considera que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia” somente seremos exitosos no despertar desta vergonha, de maneira que “qualquer pessoa se torne incapaz de tolerar brutalidades dos outros, só então será possível falar do resto”, as pessoas devem ser inteiramente tomadas pela aversão à violência física para que haja uma mudança no sistema educacional. Ele acredita que as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber: para isso, ele afirma, precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e de estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação.

Tal qual Florestan Fernandes (2020) temos que ter cuidado em desmascarar as mistificações do pensamento e do comportamento conservadores, aquelas que defendem os interesses dos profissionais liberais na universidade, que defendem os interesses do neoliberalismo, porque não há aliança possível com os opressores. Ele dizia que temos de refletir, cultural, pedagógica e politicamente (já lá no último quartel do século XX), e buscar romper com o passado, pensando criadoramente no futuro que não foi criado, mas, não obstante, precisa ser o nosso ponto de partida. É o que acreditamos neste importante momento histórico, em que estamos em vias da constituição de um Novo Plano nacional de Pós-graduação, Um PNPG, que deverá definir a próxima década, ou pelo menos os próximos anos em termos de Pós-graduação.

Num geral, a função mais genérica de uma universidade seria a de contribuir, por meio do exercício de seu papel específico de instituição de ensino superior, ao preenchimento dos requisitos de perpetuação ou alteração da sociedade global: se por muitas décadas perpetuamos, talvez esteja na hora de mudarmos. Assim, uma universidade rudimentar e precária, que se encontre numa crise estrutural não o estará no caso de que corresponda às aspirações de cultivo do saber e de formação de profissionais de uma sociedade atrasada e resignada com seu atraso, conforme explicitou Darcy Ribeiro (1969). Mas uma vez tomada a consciência, e a decisão de que não é este o rumo que queremos continuar seguindo então o passo deve ser alterado.

O mesmo Darcy Ribeiro (1969) considerava que universidades são instituições necessárias: necessárias para a afirmação da soberania de um país, para o seu desenvolvimento econômico, social e tecnológico, para o bem-estar de seu povo e para a construção de sociedades que respeitem a cidadania. Universidades são necessárias para humanizar os homens. Nesse sentido podemos dizer que – ainda que submetidas à racionalidade tecnológica no capitalismo tardio – as universidades não deixam de ser instituições progressistas, porque contribuem para o desenvolvimento de novas ideias, novas práticas e tradições sociais, contribuem para a mobilidade social, para o enriquecimento cultural e para a novidade, social, intelectual, política e tecnológica de um país. A universidade é o “galho” em que os progressistas de uma sociedade estão sentados.

Nesta situação, torna-se imperativo para a universidade levar adiante um esforço de reflexão sobre si mesma, diria Darcy Ribeiro (1969), com o objetivo de definir o papel que lhe cabe na luta contra o preconceito, a discriminação, buscando identificar quais mecanismos ainda coibem a entrada e a permanência de corpos e pessoas diversas, a mesma diversidade expressa na sociedade deveria ser representada na universidade, ou pelo menos em uma universidade que se diga democrática. Marcuse (1998), tomado em sentido similar, pode expressar essa ideia por meio da grande recusa: para haver alguma mudança é necessário “um movimento para se contrapor ao poder de absorção dessa sociedade”.

Isto equivale à necessidade de propor-se um novo programa para a universidade e para após graduação, que permita à universidade mobilizar-se para impedir que uma intensificação das tensões leve apenas ao robustecimento, ainda maior, da velha estrutura.

O passo prévio à formulação desse programa consiste em proceder ao mais rigoroso diagnóstico dos problemas com os quais se defronta a universidade – o que procuramos aqui

fazer, por meio da análise da legislação que regulamenta a pós-graduação, e que portanto, expressa a mens legis acerca da função social da universidade – , tendo como objetivo opor à consciência ingênua (nos termos de Darcy Ribeiro, 1969, p. 36) — “incapaz de ver seu caráter retrógrado, predisposta a valorizar pequenas realizações meritórias, a propor soluções de modernização e a esgotar-se em atos de puro desespero” — mas, sim da constituição de uma consciência crítica, capaz de ver a universidade como resultado da pressão de múltiplos tensionamentos e contingências, apreciando o âmbito de variações que apresenta a fim de, à luz destes conhecimentos, pensar um novo modelo de universidade alinhada com o desenvolvimento social, econômico, científico, tecnológico, mas sobretudo, alinhada com o desenvolvimento humano.

REFERÊNCIAS

ABC - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. *Memória* (Site). Disponível em: http://www.abc.org.br/article.php3?id_article=4, publicado em setembro de 2009. Acesso em 1 de setembro de 2015.

ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. *Quem somos* (site). Disponível em: <http://www.abe1924.org.br/quem-somos>, publicado em 13 de dezembro de 2009. Acesso em 1 de setembro de 2015.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: COHN, Gabriel (org.). *Theodor W. Adorno*. São Paulo: Editora Ática, 1994.

_____. *Teoria da pseudocultura* (1959). Tradução de: Maria Angélica Pedra Minhoto, s/d. (versão autorizada pela tradutora para uso didático).

_____. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

_____. *Dialética Negativa*. Tradução Marco Antonio Casanova. Revisão técnica Eduardo Soares Neves Silva. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

_____. *A Educação contra a barbárie* (1968). Transmissão radiofônica. Texto disponível em: <http://adorno.planetaclix.pt/tadorno9.htm>, acesso em 2 de novembro de 2015.

_____. *Educação e Emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Miscelânea I*. Tradução de Joaquín Chamorro Mielk. Madrid: Akal, 2010.

_____. *Aspectos do novo radicalismo de Direita*. Traduzido por Felipe Catalani. São Paulo: UNESP, 2020.

_____; HORKHEIMER, Max. Conceito de Iluminismo. In *Coleção Os Pensadores – Theodor W. Adorno*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

ALMEIDA-FILHO, Naomar; SOUZA, LUIS Engênio (2020). Uma protopia para a universidade brasileira. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(105). Disponível em: <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5525>, acesso em 10 jan. 2023.

ALMEIDA; Elenara Chaves Edler; GUIMARÃES, Jorge Almeida. *A Pós-Graduação e a evolução da produção científica brasileira*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2013.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pôlen Livros, 2019.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos do Estado*. 1970

_____. Lire le Capital (en collaboration avec Étienne Balibar, Roger Establet, Pierre Macherey et Jacques Rancière), Maspero, coll. Théorie, 2 volumes, 1965; rééditions coll. PCM, 4 volumes, 1968 et 1973; puis PUF, coll. Quadrige, 1 volume, 1996.

ALVES, Miriam Fábia; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-graduação no Brasil: do Regime Militar aos dias atuais. *RBPAE*, v. 30, n. 2, mai./ago/2014, p. 351-376.

AMARAL, N. Cardoso. *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez, 2003.

ANDERSON, Robert D. (2016a) The German (Humboldtian) University Tradition. In J. C. Shin, & P. Teixeira (Eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. 2016a. Dordrecht: Springer. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-9553-1_4-1.pdf. Acesso em: 19/06/2020.

_____. (2016b) British University Traditions. In J. C. Shin, & P. Teixeira (Eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. 2016b. Dordrecht: Springer. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-9553-1_4-1.pdf. Acesso em: 19/06/2020.

ANPED. *Avaliação e perspectivas na área de Educação (1982-1991)*. Porto Alegre: CNPq, 1993.

_____. 21^a Reunião ANPED. Caxambu, 1998. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>, acesso em 4 de setembro de 2015.

ASH, Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US. *European Journal of Education*, vol. 41, n. 2, may/2006. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1465-3435.2006.00258.x> Acesso em: 19/07/2020.

ATCON, R. P. *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1966.

AZEVEDO, Fernando; et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Coleção Educadores MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, Mário Luis Neves de. Formação docente e o campo educacional: políticas, regulações e processos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.). *Trabalho na Educação Básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 131-151.

BENJAMIN, Walter. *Documentos de cultura*. Documentos de barbárie: escritos escolhidos I seleção e apresentação Willi Bolle. Tradução Celeste H.M. Ribeiro de Sousa I et al. 1. São Paulo: Cultrix: Editora da Universidade de São Paulo, 1986.

_____. *Passagens* / Walter Benjamin. Organização da edição brasileira Willi Bolle. Colaboração na organização da edição brasileira Olgária Chain Féres Matos. Tradução do alemão Irene Aron. Tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão. Revisão técnica Patrícia de Freitas Camargo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2018.

_____. *A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica*. Tradução Gabriel Valladão Silva. Porto Alegre: L&PM, 2019.

BOTTINI, Pierpaolo Cruz. Os limites à liberdade de expressão. *Opinião*. Faculdade de Direito do largo São Francisco. 19 de julho de 2021. Disponível em: <https://direito.usp.br/noticia/4bdc11296800-os-limites-a-liberdade-de-expressao->, acesso em 22 dez. 2022.

BIANCHETTI, Lucidio; VALLE, Ione Ribeiro; PEREIRA, Gilson R. (orgs.) *Dilemas da Pós-Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. ; MACHADO, Ana Maria Netto. Publicar & Morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade e Culturas*. n 28. 2009. p. 53-69. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC28/28_lucidio.pdf, acesso em 12 de janeiro de 2015.

BOUFLER, José Pedro. Inserção social como quesito de avaliação da pós-graduação. *Revista Educação Pública*. v. 18, n. 37, mai./ago. 2009, Cuiabá, p. 371-382.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Organizado por NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. *Decreto n. 11.530 de 18 de março de 1915*. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>, acesso em 12 de setembro de 2021.

_____. *Decreto n. 14.343 de 7 de setembro de 1920*. Institui a Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>, acesso em 12 de setembro de 2021.

_____. *Lei n. 378 de 13 de janeiro de 1937*. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde pública. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument, acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. *Decreto-Lei n. 580 de 30 de julho de 1938*. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0580.htm, acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. *Decreto Lei 1.063 de 20 de janeiro de 1939*. Dispõe sobre a transferência de estabelecimento de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil. Disponível em: Decreto-Lei nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, acesso em 12 de setembro de 2021.

_____. (1951a). *Lei n. 1.310 de 15 de janeiro de 1951*. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L1310.htm, acesso em 3 de junho de 2022.

_____. (1951b). *Decreto n. 29.741 de 11 de julho de 1951*. Institui uma Comissão para promover a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 3 de junho de 2022.

_____. *Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961*(revogada). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>, acesso em 2 de junho de 2022.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 12 dez. 2021.

_____. *Decreto-Lei n. 53 de 18 de novembro de 1966*. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0053.htm, aceso em 18 de fevereiro de 2022.

_____. *Decreto-Lei n. 252 de 1967*. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm, acesso em 18 de fevereiro de 2022.

_____. *Ato Institucional n. 5, de 13 de dezembro de 1968*. São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 dez. 1968.

_____. *Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 nov. 1968.

_____. *Decreto-lei n. 477, de 26 de fevereiro de 1969*. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 fev. 1969.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Conselho Nacional de Pós-Graduação. *I Plano Nacional de Pós-Graduação* (I PNPG 1975-1979). Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1974.

_____. *Decreto n. 86.791 de 28 de dezembro de 1981*. Extingue o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-86791-28-dezembro-1981-436402-norma-pe.html>, acesso em 13 de janeiro de 2022.

_____. Ministério da Educação. Reforma universitária: relatório do grupo de trabalho criado pelo decreto n. 62.937/68 Rio de Janeiro: MEC/MPCG/MF, ago. 1968. [3. ed., mar. 1983.

_____. *Decreto n. 91.177, de 29 de março de 1985*. Cria a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91177-29-marco-1985-441184-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso em 12 dez. 2021.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. *Medida Provisória n. 150 de 15 de março de 1990*. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/1990-1995/150.htm, acesso em 18 de dezembro de 2021.

_____. *Lei n. 8.082 de 12 de abril de 1990*. Dispõe sobre a extinção e dissolução de entidades da administração Pública Federal, e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8028.htm, acesso em 19 de dezembro de 2021.

_____. *Lei n. 8.405 de 9 de janeiro de 1992*. Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8405.htm, acesso em 21 de dezembro de 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura/Secretaria de Educação Superior/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *II Plano Nacional de Pós-Graduação* . II PNPG 1982-1985. Brasília, DF: CAPES,

_____. *Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996*. (1996a). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art92, acesso em 2 de junho de 2022.

_____. *Decreto n. 2.026 de 10 de outubro de 1996*. (1996b). Estabelece procedimentos para o processo e avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D2026.htm, acesso em 12 de fevereiro de 2022.

_____. *Lei n. 9.448, de 14 de março de 1997*. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9448.htm, acesso em 28 de outubro de 2022.

_____. Decreto 2.207 de 15 de abril de 1997. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2207.htm, acesso em 15 out. 2022.

_____. Decreto 2.360 de 19 de agosto de 1997. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2306.htm, acesso em 15 out. 2022.

_____. *Lei n. 10.269 de 29 de agosto de 2001*. Dá nova denominação ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10269.htm, aceso em 28 de outubro de 2021.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CNS n. 1 de 8 de junho de 2007, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=387&Itemid=352, acesso em 18 de jun. de 2014.

_____. Decreto n. 6.260, de 20 de novembro de 2007. Dispõe sobre a exclusão do lucro líquido, para efeito de apuração do lucro real e da base de cálculo da Contribuição Social sobre o Lucro Líquido - CSLL, dos dispêndios efetivados em projeto de pesquisa científica e tecnológica e de inovação tecnológica a ser executado por Instituição Científica e Tecnológica - ICT. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6260.htm Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Lei n. 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n.º 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm, acesso em 22 de dezembro de 2015.

_____. MEC. Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm Acesso em: 08 fev. 2018.

_____. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>, acesso 12 dez. 2021.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Lei n. 10.973, de 2 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm Acesso em: 8 ago. 2019.

_____. Lei n. 13.409/2016. (2016) Dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm, acesso em 12 jan. 2022.

_____. Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107, acesso em 15 out. 2022.

_____. Projeto de Lei Complementar 235 de 2019. Visa instituir o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, e do art. 211 da Constituição Federal, e

dispõe sobre o processo de avaliação dos sistemas de ensino, determina a elaboração de planos nacional, estaduais, municipais e distrital de educação e específica as fontes de financiamento da educação, de iniciativa do Senador Flávio Arns (REDE/PR). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/139285>, acesso em 12 de mai. 2023.

_____. *Lei n. 13.536 de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13536.htm, acesso em: 31 mai. 2021.

CAPES. *Parecer CFE nº 977/65*, aprovado em 3 dez. (1965). Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Parecer_CESU_977_1965.pdf, acesso em 2 de junho de 2022.

_____. *III Plano Nacional de Pós-Graduação* (III PNPG 1986-1989). Brasília, DF: CAPES, 1984.

_____. Estudos e dados. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da Pós-Graduação ou afrouxamento da avaliação? O Futuro da avaliação CAPES. In *INFOCAPES*. v. 3, n 1 e 2. Publicado em 3 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/INF1E295.pdf>, acesso em 22 de fevereiro de 2022.

_____. *IV Plano Nacional de Pós-Graduação* (IV PNPG 2005-2010). Brasília, DF: CAPES, 2004.

_____. *V Plano Nacional de Pós-Graduação* (V PNPG 2011-2020). Brasília, DF: CAPES, 2010.

_____. *Resultados da avaliação da CAPES revelam que pós-graduação teve crescimento de 23% no triênio*. (2013a) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6689-resultados-da-avaliacao-da-capes-revelam-que-pos-graduacao-teve-crescimento-de-23-no-trienio>, acesso em 15 de junho de 2022.

_____. *Planilha notas finais da avaliação Trienal 2013*. (2013b) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6908-capes-divulga Resultado-final-da-avaliacao-trienal-2013-apos-analise-de-recursos>, acesso em 22 de fevereiro de 2022.

_____. (site) *Sobre a Avaliação*. (2014a) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/sobre-a-avaliacao>, acesso em 5 de junho de 2021.

_____. Comunicado CAPES – *Período de Avaliação do SNP*. (2014b) Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7278:comunicado-capes-periodo-de-avaliacao-do-snp>, acesso em 10 de janeiro de 2022.

_____. (site) *Histórico da CAPES* (2015a). <http://www.capes.gov.br/historico>, acesso em 5 de novembro de 2021.

_____. *Relação dos cursos recomendados e reconhecidos*. (2015b) Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarConceitoAreaAvaliacao&conceito=34567>, acesso em 10 novembro de 2021.

_____. Evolução do SNPG no decênio 2010-2011. Disponível em:
https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/07032022_Evolucao do SNPG no decenio do PNPG 2011 2020_ISBNWeb.pdf, acesso em 11 mai. 2022.

BRITANNICA, T. Editors of Encyclopaedia. public school. *Encyclopedia Britannica*, February 10, 2017. <https://www.britannica.com/topic/public-school>.

BURKE, Peter. *O Polímata*: uma história cultural de Leonardo da Vinci a Susan Sontag, Trad. Renato Prelorentzou. São Paulo: Unesp, 2020.

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira Decretos nºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

CARDOSO, Irene. *A universidade da comunhão paulista*: o projeto de criação da Universidade de São Paulo. São Paulo: Cortez, 1982.

CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito tributário*. Fundamentos jurídicos da incidência. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

CATANI, Afrânia Mendes. *Processo de Bolonha e impactos na América Latina*: incursão preliminar em produções bibliográficas recentes. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/4.pdf>>, acesso em: 23 out. 2021.

_____. O Sistema Nacional de Pós-graduação (SNPG) e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024): regulação, avaliação e financiamento. *RBPAE* - v. 32, n. 3, p. 783 - 803 set./dez. 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos Sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. A universidade operacional. *In Revista da avaliação da Educação Superior*, v. 4, n. 3, Campinas/Sorocaba, 1999, p. 3-8.

CONDETTE, Jean-François. French University Traditions, Napoleonic to Contemporary Transformation. In J. C. Shin, & P. Teixeira (Eds.). *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. 2017. Dordrecht: Springer. Disponível em: http://springer.iq-technikum.de/content/pdf/10.1007%2F978-94-017-9553-1_2-2.pdf. Acesso em: 19/06/2020.

CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio de Vasconcelos. *A pós-graduação na América Latina*: o caso brasileiro. Brasília: MEC/CAPES-UNESCO/CRESALC, 1986.

_____. A brisa dos anos 50: a origem da CAPES. In CAPES. *INFOCAPES*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 9-20, abr./jun. 1996.

CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade reformanda*: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Unesp, 2007.

_____. "A pós-graduação no Brasil: função técnica e função social", *Revista de Administração de Empresas* (Rio de Janeiro), v. 14, n. 5 setembro/outubro 1974. Disponível em: <http://www.luizantoniocunha.pro.br/uploads/livros/PG-funcoes.pdf>, acesso em 23 dez. 2021.

_____. O Ensino Superior no Octênio FHC. In *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000100003>, acesso em 22 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Expansão de novos mestrados/doutorados em educação no Brasil. *Boletim ANPEd*, v. 9, n. 4, out./dez. 1987, p. 3-9.

_____. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. *Rev. Bras. Educ.*, Abr. 2010, vol.15, no.43, p.162-165. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000100011&lng=pt&nrm=iso, acesso em 3 de abril de 2014.

_____. Da crítica à avaliação à avaliação crítica (prefácio). In BIANCHETTI, Lucidio; SGUSSARDI, Valdemar. (orgs.) *Dilemas da Pós Graduação: Gestão e Avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados,

DIAS SOBRINHO, José. O Processo de Bolonha. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; PEREIRA , Elisabete Monteiro de Aguiar (Org.). *Universidade contemporânea: políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 129 -152.

DIAS, S. S. Fundamentos da Teoria Educacional em Vieira Pinto. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, vol. 4, no 15, p. 1-8, 2004. Disponível on-line em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4777/art16_15.pdf. Acesso em 18 dez. 2021.

EBC – Empresa Brasil de Comunicação (2013). *CAPES: 12% dos programas de pós-graduação brasileiros têm padrão internacional*. Disponível em: <http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-12-10/capes-12-dos-programas-de-pos-graduacao-brasileiros-tem-padrao-internacional>, acesso em 18 de junho de 2014.

EHEA – EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Process of Bologna. Disponível em: <http://www.ehea.info/page-how-does-the-bologna-process-work>, acesso em 10 dez. 2021.

EHPS - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Faculdade de Educação. Normas para elaboração de textos. São Paulo, 2014.

FAIRBANKS DE SÁ, Cristiane Regina. *A avaliação da pós-graduação brasileira: a produção discente nos Programas de Pós-Graduação em Educação*. Dissertação. Mestrado em Educação: História, Política Sociedae. Pontifícia Universidade católica de São Paulo, 2016. 161p.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios*. *Perspectiva* (Florianópolis), Editora da UFSC: NUP/CED, v. 22, n.1, p. 197-225, 2004a.

_____. Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios. *Perspectiva* (Florianópolis), Editora da UFSC: NUP/CED, v. 22, n.1, p. 197-225, 2004b.

- _____. *Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. Educar.* Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.
- _____. Dumerval Trigueiro Mendes e sua contribuição à pós-graduação em educação. In *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em Educação*, 28., 2005, Caxambú, MG. Anais eletrônicos. Caxambu, MG: ANPEd, 2005.
- FÁVERO, Osmar. Pós-graduação em Educação: avaliação e perspectivas. *Revista Educação Pública*. v. 18, n 37, Cuiabá, mai./ago. 2009, p. 311-327.
- FERNANDES, Florestan. Os dilemas da reforma universitária consentida. *Debate e Crítica*. São Paulo, n. 2, p. 1-42, jan./jun. 1974.
- _____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo, Expressão Popular, 2020.
- _____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- FERREIRA, Sueli. *A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação. 2009. 305 f.
- FINOCCHIARO, Alejandro. *El Mito reformista*. Eudeba: Buenos Aires, Argentina, 2018.
- FRIGOTTO, G. *A Produtividade da Escola Improdutiva*. 7 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- FREUD, Sigmund. O futuro de uma ilusão. In *Cinco lições de psicanálise e outros textos. (Os pensadores)*. São Paulo: Abril cultural, 1978, p. 85-128.
- _____. *O mal-estar na civilização*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2011.
- GATTI, B. A. Avaliação da extensão universitária: da institucionalização às suas práticas. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, v. 02, n.02, p. 13-30, 2004.
- _____, et al. O modelo de avaliação da CAPES. *Rev. Bras. Educ.*, Abr. 2003, n.22, p.137-144. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000100012&lng=pt&nrm=iso, acesso em 3 de abril de 2014.
- _____; FÁVERO, Osmar. Relação da comunidade científica com as agências de fomento. In: ANPEd. *Avaliação e perspectivas na área de educação - 1982-1991*. Porto Alegre: ANPEd/CNPq, 1993, p. 179-210.
- GIOVINAZZO-JÚNIOR, C. A. ; Indicadores de qualidade e a regulação dos sistemas de ensino: a personificação da racionalidade tecnológica no quadro da ampliação do papel do professor. *Intermeio* (UFMS), v. 17, p. 45-62, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIOVINAZZO-JÚNIOR, Carlos Antonio. Juventude, democracia e fascismo – a formação do jovem do ensino médio no Brasil contemporâneo. Caderno de Resumos: II Seminário - Formação e educação, tecnologia e profissionalização na sociedade industrial do capitalismo tardio. 24 e 25 de novembro de 2020.

_____; MINHOTO, M. A. P. . A qualidade do ensino na era dos indicadores: crítica da racionalidade tecnológica. In: *XXV Simpósio Nacional de História*, 2009, Fortaleza - CE. Anais do Simpósio Nacional de História. Fortaleza: Editora da UFCE/ANPUH, 2009. v. 1. p. 1-9.

GOETHE, Joihan Wolfgang von. Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister. Tradução de Nicolino Simone Neto; apresentação de Marcus Vinicius Mazzari; posfácio de Georg Lukács. 2 ed. São Paulo, Editora 34, 2009.

GONZAGA, Alvaro Luiz T. de Azevedo. Rousseau: Lições para o contemporâneo. *Revista do Instituto de Direito Constitucional e Cidadania*, v. 03, p. 1-9, 2018.

GONZAGA; DE CICCO, Cláudio . *Teoria Geral do Estado e Ciência Política*. 9. ed. São Paulo: Thonson Reuters, 2022. v. 1. 312 p.

HANZEN, Elstor. Mesmo sendo maioria na população brasileira, negros ainda têm baixa representatividade no meio acadêmico Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/mesmo-sendo-maioria-na-populacao-brasileira-negros-ainda-tem-baixa-representatividade-no-meio-academico/>, acesso em 21 de junho de 2022.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*: o breve século XX 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. São Paulo: Centauro, 2000.

_____. *Teoria Crítica*. Uma documentação. Tomo I. Trad. Hilda Cohn. São Paulo: Perspectiva, 2012.

_____; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HOSTINS, Celia Regina Linhares. Os Planos Nacionais de Pós-graduação (PNPG) e suas repercussões na Pós-graduação brasileira. *Perspectiva*. v. 24, n. 1. Florianópolis, jan./jun. 2006, p. 133-160.

_____. Formação de pesquisadores em programas de excelência de pós-graduação em educação. *Rev. Bras. Educ.*, Jun 2013, vol.18, no.53, p.415-434. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-2478201000200010&lng=pt&nrm=iso, acesso em 12 de junho de 2015.

HOWARD, Albert H. *Protestant Theology and the Making of the Modern German University*. New York, NY: Oxford University Press. 2006.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das instituições científicas superiores em Berlim. In: CASPER, G.; HUMBOLDT, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

IBGE – Capes. Base de Dados. Metadados. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/capes/financiamento-da-pos-graduacao.htmlm> cesso em 12 dez 2022.

JACOBIN. Marcuse e as revoltas estudantis de 1968 – Uma conferência não Publicada. 01 jun. 2021.. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/06/marcuse-e-as-revoltas-estudantis-de-1968-uma-conferencia-nao-publicada/>, acesso em 22 jan. 2023.

JAEGER, Werner. *Paideia*: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

JASPERS, Karl. *La idea de la universidad*. Presentación y edición de Sergio Sánchez-Migallón, Traducción de Sergio Marín García, Barañáin: Eunsa, (1945) 2013.

JOAQUIM, Nelson. *Direito Educacional Brasileiro*. História, teoria e Prática. São Paulo: Livre expressão, 2015.

_____. “Kant e a ‘Resposta à Pergunta O Que São as Luzes’”, Edição, apresentação, tradução e notas a cargo de José Esteves Pereira, Cultura, História e Filosofia, vol. III, Lisboa, INIC/Centro de História da Cultura da UNL, 1984, p. 153-168.

_____. *O conflito das faculdades* (1798). Tradução de Artur Mourão. Covilhã, Universidade da Beira Inferior, 2008.

KOURGANOFF, Wladimir. *A face oculta da universidade*. Wladimir Kourganoff. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 12 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

LAVAL, C. *A Escola não é uma empresa*: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

_____. A vertente neoliberal da escola. In: *A Escola Não é Uma Empresa*. Londrina: Editora Planta, 2004. p. XI – XVII.

LIARD, Louis. *Universités et facultés* (em francês). [S.l.]: Armand Colin et Cie, 1890.

LIZARDO, Elisangela Oliveira. *A formação científica do jovem universitário*: um estudo com base no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Dissertação. Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010a.

_____. SIQUEIRA, H.V. Educação e Ciência: protagonistas maiores do desenvolvimento de uma nação. In: Adalberto Monteiro; Fábio Palácio. (Org.). *Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento nacional*. São Paulo: Anita, 2010b.

_____. LIZARDO, E.O.; CUSTODIO, T. O. ; BONONE, L. M. ; LOURENCO, V. R. R. . A universidade brasileira – a pós-graduação e a pesquisa. Parcerias Estratégicas (Brasília), v. 15, p. 89-114, 2010c.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa*. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MANCEBO, Deise; VALE, Andréa Araujo do; MARTINS, Tânia Barbosa. Políticas de expansão da educação superior no Brasil: 1995-2010. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (60): 31-50, jan.-mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf> Acesso em: 20/05/2019.

- MARCUSE, Herbert. *A grande recusa hoje*. (organização de Isabel Loureiro). Petrópolis: Vozes, 1998.
- _____. *Tecnologia, guerra e fascismo*. Douglas Kellner editor. Tradução de Maria Cristina Vidal Borba; Revisão de tradução Isabel Maria Loureiro. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- _____. *Ideologia da sociedade industrial*: o homem unidimensional. Tradução: Giasone Rebuá. 5 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- _____. *O homem unidimensional*: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada; tradução de Robespierre de Oliveira, Deborah Christina Antunes e Rafael Cordeiro Silva. São Paulo: EDIPRO, 2015.
- MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. *O 18 De Brumário De Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MEIRA MATTOS, C. *Relatório Meira Mattos*. Paz e Terra, n. 9, p. 199-241, 1968; Correio da Manhã, 25 ago. 1968, p. 1-12.
- MENDONÇA, Ana W. P. C. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p.131-150, ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a08.pdf>. Acesso em: 20/05/2019.
- MIGALHAS. STF: Presidente não precisa seguir ordem de lista para escolher reitor (2021). Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/353043/stf-presidente-nao-precisa-seguir-ordem-de-lista-para-escolher-reitor>, acesso em 12 mar. 2022.
- MILL, J. S. Essay son Liberty. In LERNER, Max. *Essential Works of John Stuart Mill*. New York: s/ed. 1961.
- MINHOTO, Marias Angélica Pedra. Políticas de avaliação em larga escala e institucional: perfil da produção na pós-graduação. *Estudos Em Avaliação Educacional*, 26(62), 2015, p. 294–324. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eae266203043>, acesso em 12 dez, 2022.
- _____. Fins da universidade pública e formação no Brasil: análise baseada na produção científica sobre o tema. *Caderno de Resumos: II Seminário - Formação e educação, tecnologia e profissionalização na sociedade industrial do capitalismo tardio*. 24 e 25 de novembro de 2020.
- MINTO, Lalo Watanabe. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil*. O público e o privado em questão. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat. *O Espírito das Leis*. Introdução, trad. e notas de Pedro Vieira Mota. 7 ed. São Paulo. Saraiva: 2000.
- MORAES, Reginaldo e SILVA, Maitá de Paula e. *O Peso do Estado na pátria do Mercado*. Os Estados Unidos como país em desenvolvimento. São Paulo: Unesp, 2014.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e ensino superior num mundo globalizado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 37 - 62, jan./abr . 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em: 02 dez. 2021.

MUSSELIN, Chistine. *The Long March of French Universities*. New York, NY: Taylor & Francis e-Library, 2005.

NEVES FILHO, Luiz Alberto. Educação e tecnologia: a visão do professor sobre a formação e atuação em cursos superiores de tecnologia. Tese. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Apresentação. In OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). Pós-Graduação e Avaliação: Impactos e perspectivas no Brasil e no cenário Internacional. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 7-14.

_____ ; FONSECA, Marília. A Pós-Graduação Brasileira e o seu Sistema de avaliação. In OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). *Pós-Graduação e Avaliação: Impactos e perspectivas no Brasil e no cenário Internacional*. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010. p. 15-52.

OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; GIOVINAZZO JÚNIOR, Carlos Antônio. Indústria Cultural e Semiformação: Democracia e Educação sob ataque nos Países Ibero-Americanos à Luz da Teoria Crítica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 4, p. 1883-1898, dez. 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.4.12912>

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa. (Coord.) *A Educação Superior no Brasil*. Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1109.pdf> Acesso em: 22/04/2019.

ORTEGA Y GASSET, Jose. *Mission of University*. Taylor and Francis, 2014.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Educação em Revista 2019. Indicadores da OCDE. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/8f3702b5-pt/index.html?itemId=/content/component/8f3702b5-pt>, acesso em 10. Jan. 2022.

PARENT IN CIENCE (site). Programa amanhã. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/amanha>, acesso em 22 ago. 2022.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. *A modernização da universidade e a transformação do perfil de intelligentzia universitária: casos USP e UFRJ*. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. . Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. USP e UFRJ. A influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. *Tempo Social*, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 147-161, out. 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12387>. Acesso em: 18/01/2022.

- PINTO, Álvaro Vieira. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- _____. *O Conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
- _____. *Educação Superior à distância na formação de professores: entre fios e desafios, uma experiência formativa?* Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.
- POMBO, Olga. Universidade. Regresso ao Futuro de uma Ideia, (reprint in Odete Valente (coord.), *Itinerários. Investigar em Educação*, Lisboa: CIE, 2000, p. 903-912)
- RARNIERI, Nina. *Autonomia universitária: as universidades públicas e a Constituição Federal de 1988*. São Paulo: Edusp, 2011.
- READINGS, Bill. *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.
- REALE, Miguel. *Filosofia do direito*. 20 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2002.
- _____. *Lições preliminares de direito*. 27 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- _____. *O direito como experiência*. 2 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 1992.
- RIBEIRO, Darcy. *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- RODRIGUES, Leda Maria de Oliveira. Ensino superior privado entrada e permanência: estudantes Prouni e não bolsistas. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 350 - 371 abr./jun. 2015 ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>, acesso em 12 jan. 2023.
- _____. Universidade Brasileira -ações afirmativas. In: *IV Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação /VII Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação -ANPAE*, 2014, Porto. Políticas e Práticas de Administração e Avaliação na Educação Ibero-Americana, 2014. v. 18. p. 1-16.
- _____. Ensino Superior- Desigualdades Sociais Prouni. In: *XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e prática de Ensino*, 2010, Belo Horizonte. XV ENDIPE. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 1-12.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Discurso Sobre a Origem da Desigualdade*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- _____. *O Contrato Social*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RUSSEL, Conrad. *La libertad acadêmica*. Buenos Aires: Universidad de Palermo, 2009.
- SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro. São Paulo, São Paulo: NUPES, Documento de Trabalho, v. 8, p. 91, 1991. Disponível em: <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf> Acesso em: 20/05/2019.
- SANTINO, Paula Renata S. Gomes; GIOVINAZZO JR., Carlos Antonio Poesia para existir e resistir: a experiência dos saraus na educação básica do município de São Paulo – possíveis contribuições na construção das identidades étnico e racial dos estudantes. *PragMATIZES* -

Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, Niterói/RJ, Ano 12, n. 22, p. 270-304, mar. 2022.

SANTOS, Boaventura Souza. *A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SARAMAGO, José In JARDIM, João; CARVALHO, Walter. *A janela da Alma* (documentário), Brasil, 2001, 73 min.

SASS, Odair. *Formação e educação, tecnologia e profissionalização, na sociedade industrial do capitalismo tardio [Versão preliminar].* Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUCSP. 2019.

_____. Formação e educação, tecnologia e profissionalização na sociedade industrial do capitalismo tardio. Caderno de Resumos: II Seminário - Formação e educação, tecnologia e profissionalização na sociedade industrial do capitalismo tardio. 24 e 25 de novembro de 2020.

_____; MINHOTO, Maria Angélica. Indicadores e educação no Brasil: a avaliação como tecnologia. *Constelaciones. Revista de Teoria Crítica.* n. 2. Dez. 2010, p. 232-252.

SAVIANI, Demerval. A expansão do Ensino Superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica.* V.8, N.2 ago/dez.2010; p.4-17. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/download/14035/8876/55684>, acesso em 15 dez 2021.

SBPC. SBPC - Fundação, evolução e atividades. *Cadernos SBPC* Nº 7, 2004. Trecho originalmente publicado na Publicação nº 3 da SBPC, de 1951. Disponível em: http://www.sbpccnet.org.br/site/publicacoes/outras-publicacoes/caderno_digital/caderno_7.pdf, acesso em 13 de junho de 2014

SMAILI, Soraya; MINHOTO, Maria Angélica; ARANTES, Pedro Fiori (2022a). Bolsonaro fechará nossas universidades. In: FOLHA DE SÃO PAULO. Blog SOU Ciência: Conectando Universidade, Sociedade e Ciência. 07 de outubro de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/sou-ciencia/2022/10/bolsonaro-fechara-nossas-universidades.shtml>. Acesso em: 10 de outubro de 2022.

_____. (2022b) A ciência nos guiará ao Brasil que precisamos. In: FOLHA DE SÃO PAULO. Blog SOU Ciência: Conectando Universidade, Sociedade e Ciência. 08 de julho de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/sou-ciencia/2022/07/a-ciencia-nos-guiara-ao-brasil-que-precisamos.shtml>. Acesso em: 29 de julho de 2022.

SCHULTZ, T. *Capital Humano.* Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SGUSSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In MOROSINI, Marília. (org.). *A Universidade no Brasil: concepções e modelos.* Brasília: INEP/MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/A+universidade+no+Brasil+concepções+e+modelos/136bcd85-aa8d-4b5c-83ed-d1c8d52c97a3?version=1.0> Acesso em: 22/04/2019.

SCHWARTZMAN, Simon. *Publicar ou morrer*. Publicado em 27/12/2013. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=4777&lang=en-us>, acesso em 12 de janeiro de 2016.

SILVA, Franklin Leopoldo e. A experiência universitária entre dois liberalismos. *Tempo Social*. São Paulo, 2007, v. 11, n. 1, p. 1-47, Mai. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20701999000100001&lng=en&nrm=iso Acesso em: 08/04/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-20701999000100001>.

SILVEIRA, R. F. DA, & SEVERO, S. D. (2008). Processo de Bolonha: um olhar sobre o novo paradigma da educação e por que todo universitário deve conhecê-lo. *Revista Prâksis*, 2, 17–22. <https://doi.org/10.25112/rp.v2i0.64>

SILVEIRA, Zuleide Simas da; BIANCHETTI, Lucídio. Universidade moderna: dos interesses do Estado-nação às conveniências do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0079.pdf> Acesso em: 12/06/2019.

SORBER, Nathan M. The University Tradition in the United States. In J.C. Shin, P. Teixeira (eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht, 2016. Disponível em: DOI 10.1007/978-94-017-9553-1_7-1, acesso em 22 jan 2022.

SORKIN, David. Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*, v. 44, n. 1, pp. 55-73, jan/mar, 1983.

SOU CIÊNCIA. Expansão da Educação Superior no Brasil: análise das Instituições privadas. Relatório de Pesquisa. Coordenação Carlos Bielschowsky . São Paulo: SoU_Ciência, 2022.

SOUZA SANTOS, Boaventura. A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005

STANFORD ENCYCLOPEDIA OF PHILOSOPHY. Verbete Wilhelm Humboldt. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/wilhelm-humboldt/>, acesso 14 dez. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. *A Educação e a Crise brasileira*. São Paulo: Nacional, 1956.

_____. *Ensino Superior no Brasil*: Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.42, n.95, jun./ set. 1964. p. 27-47. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/ontem.html>. Acesso em: 22/04/2019.

_____. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TERRA, Ricardo. *Educação no Brasil*. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

- _____. Humboldt e a formação do modelo de universidade e pesquisa alemã. *Cadernos de Filosofia Alemã: Crítica e Modernidade*, v. 24, n.1, p. 133-150, 27 jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2318-9800.v24i1p133-150>. Acesso em: 01/07/2020.
- _____. A universidade entre a excelência administrada e o social desenvolvimentismo. Novos estudos CEBRAP [Internet]. Nov. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002014000300005>, acesso em 12 jan. 2023.
- UNESCO. *A Educação no Mundo*: política, legislação e administração educacional. Vols. 1 a 5. Tradução: Leonor Maria Tanuri. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1982.
- VELLOSO, Jacques (org). *A Pós-graduação no Brasil*: formação e trabalho de mestres e doutores no país. Brasília: CAPES, 2003.
- VERHINE, Robert. E. Avaliação da CAPES: subsídios para a reformulação do modelo In MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). *Reformas e Políticas. Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2008.
- WAIZBORT, Leopoldo. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 45-74, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702015000200045&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08/04/2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-2070201523>.
- WASSEN, Joyce. *A Excelência nos programas de pós-graduação*: visão de coordenadores. (Tese) Doutorado em Educação. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2014.
- WARDE, M. J. Sobre orientar pesquisa em tempos de pesquisa administrada. In: BIANCHETTI, L. & MACHADO, A. M. N. *A bússola do escrever - Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. 2 ed. São Paulo e Florianópolis: Cortez e Editora da UFSC, 2006.
- WEBER, José F. Bildung & Educação. *Educação & Realidade*, v. 31, n. 2, p. 117-134, jul/dez, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6848>. Acesso em: 19/06/2020.
- WEBER, Max. *Sobre a Universidade*: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica. São Paulo: Cortez, 1989.
- WOLFF, Robert Paul. *O ideal da universidade*. Tradução de Sonia Veasey Rodrigues; Maria Cecília Pires Barbosa Lima. São Paulo: Editora UNESP, 1993.
- YALE. *The Yale Report of 1828* [O relatório de Yale] 1828.

ANEXOS

ANEXO 1 – Bibliografia básica sobre a universidade

Quadro 1: Bibliografia básica sobre a universidade no Brasil e no Mundo

Ano	Autor	Obra	País
1792	HUMBOLDT, Alexander	<i>Limits of State Action</i> Humboldt	Alemanha
1798	KANT, Immanuel	O conflito das faculdades	Alemanha
1828	YALE	Relatório de Yale	EUA
1917	WEBER, Max	A ciência como vocação	Alemanha
1917	WEBER, Max	Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica	Alemanha
1930	ORTEGA Y GASSET, José	<i>Mission of University</i>	Espanha
1932	Vários	<i>Manifestos dos pioneiros da Educação Nova</i>	Brasil
1945	BARZUN, Jacques	<i>Teacher in America</i>	EUA
1946	JASPERS, Karl	<i>La idea de la universidad</i>	Alemanha
1956	TEIXEIRA, Anísio	<i>A Educação e a Crise brasileira.</i>	Brasil
1959	BARZUN, Jacques	<i>The House of Intellect</i>	EUA
1959	ADORNO, Theodor W.	<i>Teoria da pseudocultura</i>	EUA
1968	TEIXEIRA, Anísio	Educação é um Direito	Brasil
1969	WOLFF, Robert Paul	O ideal da Universidade	EUA
1969	TEIXEIRA, Anísio	<i>Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação</i> de sua evolução até 1969.	Brasil
1969	RIBEIRO, Darcy	A Universidade necessária	Brasil
1974	FERNANDES, Florestan	Os dilemas da reforma universitária consentida	Brasil
1986	PINTO, Álvaro Vieira	A questão da universidade	Brasil
1989	TEIXEIRA, Anísio	Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969	Brasil
1990	KOURGANOFF, Wladimir	A face oculta da universidade	Rússia/França
1998	TEIXEIRA, Anísio	Educação e universidade	Brasil
1999	KOURGANOFF, Wladimir.	<i>A face oculta da universidade</i>	Brasil
2001	CHAUÍ, Marilena	Escritos sobre a universidade	Brasil
2004	FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque	Autonomia e poder na universidade: impasses e desafios	Brasil
2004	BOURDIEU, Pierre	Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico	França
2005	SOUZA SANTOS, Boaventura	A Universidade no Século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade	Portugal
2005	PINTO, Álvaro Vieira	O conceito de tecnologia	Brasil
2006	FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque	Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968	Brasil
2007	SILVA, Franklin Leopoldo e	A experiência universitária entre dois liberalismos	Brasil
2007	CUNHA, Luiz Antônio	A universidade reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior	Brasil
2009	RUSSEL, Conrad	<i>La libertad académica</i>	Argentina
2010	CATANI, Afrânio Mendes	Processo de Bolonha e impactos na América Latina	Brasil
2015	JOAQUIM, Nelson	Direito Educacional Brasileiro. História, teoria e Prática.	Brasil
2018	FINOCCHIARO, Alejandro	El Mito reformista	Argentina

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO 2 – Cronologia da criação das Universidades brasileiras e fatos relevantes

Quadro 2: Cronologia da criação das Universidades brasileiras e fatos relevantes

Ano	Instituição/Marco histórico e/ou legal
1916	Criação da Sociedade Brasileira de Ciência no Rio de Janeiro, que viria a se chamar Academia Brasileira de Ciências (ABC)
1920	Fundação da Universidade do Rio de Janeiro, que passou a se chamar Universidade Brasil, e após Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
1924	Criação da Associação Brasileira de Educação (ABE)
1927	Fundação da Universidade de Minas Gerais, que passou a se chamar Universidade Federal de Minas Gerais
1931	Criação Estatuto das Universidades Brasileiras
1931	Criação do Conselho Nacional de Educação (CNE)
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação
1934	Fundação da Universidade de São Paulo - USP (Estadual)
1934	Promulgação da Constituição Federal de 1934
1935	Fundação da Universidade do Distrito Federal (UDF)* (Extinta em 1939)
1937	Promulgação da Constituição Federal de 1937
1943	Fundação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ
1946	Promulgação da Constituição Federal de 1946
1946	Fundação da Universidade Católica do Estado de São Paulo, que passou a se chamar Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC São Paulo)
1946	Fundação da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
1946	Fundação da Universidade Federal da Bahia - UFBA
1947	Fundação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE
1948	Criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC)
1949	Criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Físicas (CBPF)
1951	Criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)
1951	Criação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)
1953	Fundação da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ (Minas Gerais)
1953	Fundação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
1953	Fundação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFGJM (Minas Gerais)
1953	Fundação da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre – UFCSPA (Rio Grande do Sul)
1954	Fundação da Universidade Federal do Ceará - UFC
1954	Fundação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
1955	Fundação da Universidade Federal da Paraíba - UFPB
1956	Fundação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
1957	Fundação da Universidade Federal do Pará - UFPA
1957	Fundação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU (Minas Gerais)

- 1958 Fundação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
1960 Fundação da Universidade Federal de Goiás - UFG
1960 Fundação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM (Rio Grande do Sul)
1960 Fundação da Universidade Federal Fluminense – UFF (Rio de Janeiro)
1960 Fundação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF (Minas Gerais)
1961 Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**
1961 Fundação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL
1962 Fundação da Universidade de Brasília (UnB)
1965 Elaboração do Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE nº. 977/65
1966 Fundação da Universidade Federal do Maranhão - UFMA
1966 Elaboração do Relatório Atcon - *Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira*
1967 Fundação do Centro Universitário do Distrito Federal (UDF)* - Cruzeiro do Sul Educacional
1967 Promulgação da Constituição Federal de 1967
1968 Fundação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR (São Paulo)
1968 Fundação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA (Rio Grande do Norte)
1968 Fundação da Universidade Federal do Piauí - UFPI
1968 Fundação da Universidade Federal de Sergipe - UFS
1969 Fundação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG (Rio Grande do Sul)
1969 Fundação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel (Rio Grande do Sul)
1969 Fundação da Universidade Federal de Viçosa - UFV (Minas Gerais)
1969 Fundação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (Minas Gerais)
1970 Fundação da Universidade Federal do Acre - UFAC
1970 Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT
1971 Fundação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA
1979 Fundação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO
1979 Fundação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
1982 Fundação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR
1988 Promulgação da Constituição Federal de 1988 - atual
1989 Fundação da Universidade Federal de Roraima - UFRR
1990 Fundação da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
1994 Fundação da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP
1994 Fundação da Universidade Federal de Lavras – UFLA (Minas Gerais)
1996 Promulgação da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**
1999 Criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES
2000 Fundação da Universidade Federal do Tocantins - UFT
2002 Fundação da Universidade Federal Rural da Amazônia – UFRA (Bahia)
2002 Fundação da Universidade Federal de Campina Grande – UFGC (Paraíba)
2002 Fundação da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF (Pewrmambuco/Bahia/Piauí)
2005 Criação do Programa Universidade para Todos - ProUni

- 2005 Fundação da Universidade Federal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul)
 2005 Fundação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (Bahia)
 2005 Fundação da Universidade Federal do ABC – UFABC (São Paulo)
 2005 Fundação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD (Mato Grosso do Sul)
 2007 Criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI
 2008 Fundação da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPO (Rio Grande do Sul)
 2009 Fundação da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA
 2009 Fundação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS (Santa Catarina/Paraná/Rio Grande do Sul)
 2010 Fundação da Universidade Federal da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB (Bahia/Ceará)
 2010 Fundação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA (Paraná)
 2013 Fundação da Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB
 2013 Fundação da Universidade Federal do Cariri – UFCA (Ceará)
 2013 Fundação da Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB
 2018 Fundação da Universidade Federal de Rondonópolis – UFR (Mato Grosso)
 2018 Fundação da Universidade Federal de Catalão – UFCat (Goiás)
 2018 Fundação da Universidade Federal de Jataí – UFJ (Goiás)
 2018 Fundação da Universidade Federal do Delta do Parnaíba - UFDPar (Piauí)
 2018 Fundação da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE
 2019 Fundação da Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT
-

*Observe-se que a mesma sigla é utilizada para duas diferentes instituições criadas em diferentes décadas.

** Lei de Diretrizes e bases foi reeditada nos anos de 1961, 1996.

Datam de antes da década de 1920 a fundação das seguintes universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1895), Universidade Federal do Amazonas (1909), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (1909), Universidade Federal do Paraná (1912), Universidade Federal de Itajubá (1913), Universidade Federal de Alfenas (1914).

ANEXO 3 - A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial

Quadro 3: A autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial

Norma	Texto normativo
Constituição Federal Art. 5º	<p>Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;</p> <p>II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;</p> <p>III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;</p> <p>IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;</p> <p>[...]</p>
Constituição Federal Art. 6º	<p>Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)</p> <p>Parágrafo único. Todo brasileiro em situação de vulnerabilidade social terá direito a uma renda básica familiar, garantida pelo poder público em programa permanente de transferência de renda, cujas normas e requisitos de acesso serão determinados em lei, observada a legislação fiscal e orçamentária (Incluído pela Emenda Constitucional nº 114, de 2021)</p>
Constituição Federal Art. 205	<p>Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p>
Constituição Federal Art. 206	<p>Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:</p> <p>I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p>II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p>III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p>IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p>V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;</p> <p>VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;</p> <p>VII - garantia de padrão de qualidade.</p> <p>VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.</p> <p>IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.</p> <p>Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.</p>
Constituição Federal Art. 207	<p>Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.</p> <p>§ 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei.</p> <p>§ 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.</p>
LDB Art. 46	<p>Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.</p> <p>§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o</p>

	caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.
LDB Art. 53	<p>Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:</p> <p>I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; (Regulamento)</p> <p>II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;</p> <p>III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;</p> <p>IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;</p> <p>V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;</p> <p>VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;</p> <p>VII - firmar contratos, acordos e convênios;</p> <p>VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;</p> <p>IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;</p> <p>X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.</p> <p>§ 1º Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>II - ampliação e diminuição de vagas; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>III - elaboração da programação dos cursos; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>V - contratação e dispensa de professores; (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>VI - planos de carreira docente. (Redação dada pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>§ 2º As doações, inclusive monetárias, podem ser dirigidas a setores ou projetos específicos, conforme acordo entre doadores e universidades. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)</p> <p>§ 3º No caso das universidades públicas, os recursos das doações devem ser dirigidos ao caixa único da instituição, com destinação garantida às unidades a serem beneficiadas. (Incluído pela Lei nº 13.490, de 2017)</p>
LDB Art. 54	<p>Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)</p> <p>§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:</p> <p>I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;</p> <p>II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;</p> <p>III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;</p> <p>IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;</p>

	V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento; VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho. § 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.
LDB Art. 90	Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.
REUNI art. 40	L6096 (REUNI) Art. 40 O plano de reestruturação da universidade que postule seu ingresso no Programa, respeitados a vocação de cada instituição e o princípio da autonomia universitária, deverá indicar a estratégia e as etapas para a realização dos objetivos referidos no art. 1º. Parágrafo único. O plano de reestruturação deverá ser aprovado pelo órgão superior da instituição.
V PNPG (2011-2020) Volume 1	5.3. PRINCÍPIOS E RECOMENDAÇÕES O sistema de pós-graduação é constituído por um conjunto de universidades, com propostas e perfis diversos, tendo autonomia para criar ou fechar cursos, mas dependendo do financiamento da CAPES e do seu Ranking, que lhes atribui o selo de qualidade (p. 123). O sistema de pós-graduação do Brasil conta com uma infraestrutura e um modelo de capacitação de recursos humanos de alto nível que tem propiciado inúmeros resultados concretos, possibilitando ao Brasil alcançar sua autonomia científica e tecnológica a curto prazo. (p. 278)
V PNPG, 2011-2020, p. 26	“expressava uma tendência vigente àquela época: a conquista da autonomia nacional – ideia que já estava presente no plano anterior e que circulou ativamente na discussão e aprovação da reserva de mercado para a informática e no período da Constituinte, quando se tentou formular uma definição de empresa nacional. No que se refere à pós-graduação, essa ideia se expressava na afirmação de que não havia um quantitativo de cientistas suficiente para se atingir plena capacitação científica e tecnológica no país, tornando-se importante o progresso da formação de recursos humanos de alto nível, considerando que a sociedade e o governo pretendiam a independência econômica, científica e tecnológica para o Brasil, no século XXI. Dentro dessa perspectiva, a ênfase principal desse plano estava no desenvolvimento da pesquisa pela universidade e a integração da pós-graduação ao sistema de ciência e tecnologia”
V PNPG (2011-2020, p. 289)	a manutenção do padrão de qualidade de programas de pós-graduação com nota 6 ou 7, em duas avaliações trienais consecutivas, por meio do atendimento de suas necessidades e especificidades. Subsidiaria bolsas de estudo, atividades acadêmicas e de pesquisa, bem como financia despesas referentes à rubrica de custeio-fomento e de capital e oferece flexibilidade na utilização do auxílio financeiro, visto que o PPG tem autonomia para decidir sobre a alocação dos recursos, observadas as diretrizes da CAPES.
CAPES Sumário Executivo	Sumário Executivo A capacitação de pessoal por meio da pós-graduação tem um vasto conjunto de desdobramentos que precisa ser explicitado para maior clareza dos cenários atuais, nos seus vários contextos: inclusão social, ambiental, tecnológico e geração de renda. Nesses contextos, é preciso ter em conta as múltiplas dimensões da pós-graduação. Antes de mais nada é necessário <u>o reconhecimento do papel institucional das universidades e das instituições na organização da pós-graduação</u> . São elas que devem em primeiro lugar ser estimuladas a identificar, formular e prover políticas institucionais de pesquisa e <u>ampliarem o papel da pós-graduação junto à sociedade e à economia</u> . O SNPQ e a própria CAPES devem <u>fortalecer este protagonismo e ampliar os padrões de autonomia institucionais</u> como decorrência da avaliação que visa, especialmente, levar em consideração os impactos científicos, sociais e econômicos dos cursos e programas. Essas questões devem induzir a nova expansão da pós-graduação. Neste sentido, a maior autonomia das instituições para inovar deve estar conectada com o planejamento estratégico institucional. A CAPES deve definir qual a finalidade do

	<p>planejamento estratégico institucional da pós-graduação <i>stricto sensu</i>. A autonomia deverá propiciar mais protagonismo institucional e flexibilidade, devendo ser acompanhado pela responsabilidade das instituições, com clara definição de metas a serem atingidas e atendimento das demandas locais. A CAPES deve, também, estimular atividades estruturadas e contínuas de autoavaliação por parte dos PPGs e das instituições, incorporando ao seu processo avaliativo, sem que haja prejuízo da avaliação externa da própria CAPES e internacional.</p> <p>Cumpre reconhecer e agradecer aos presidentes da CAPES o apoio institucional e as condições para o trabalho, em especial a liberdade e a autonomia da Comissão em todas suas etapas ao longo destes dez anos. Desde o presidente Jorge Almeida Guimarães, em cuja gestão foi elaborado o PNPG 2011-2020, passando pelos presidentes Carlos Nobre, Abílio Afonso Baeta Neves, Anderson Ribeiro Correia, Benedito Guimarães Aguiar Neto, concluindo o período com a presidente Cláudia Mansani Queda de Toledo.</p> <p>Por fim, é necessário promover uma ampla reflexão sobre a sustentabilidade do SNPQ, considerando no âmbito financeiro o equilíbrio nos investimentos em bolsas, custeio e capital. Adicionalmente, a CAPES deve estimular o planejamento da evolução do Sistema, proporcionando maior autonomia e envolvimento das instituições na gestão de seus programas de pós-graduação, reduzir a burocracia da gestão dos programas, observando a relevância e impacto social da pós-graduação.</p> <p>O SNPQ atual é caracterizado por um sistema regulatório rígido, centralizador e fortemente dependente das iniciativas da CAPES. Em um modelo contemporâneo e que acompanhe os avanços do conhecimento no mundo em constante transformação, mais interdisciplinar, colaborativo e dinâmico, é essencial repensarmos qual o modelo de pós-graduação queremos. Um sistema que fortaleça a autonomia das instituições na gestão, no uso de recursos, na definição de prioridades e com ampla flexibilidade é algo que se coaduna a um modelo mais próximo das demandas da sociedade e de uma pós-graduação olhando para o futuro.</p>
IFS Art. 1º e 20	<p>L11982 (IFS)</p> <p>DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</p> <p>Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:</p> <p>I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais;</p> <p>II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR;</p> <p>III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;</p> <p>IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;</p> <p>IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais;</p> <p>V - Colégio Pedro II.</p> <p>Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II e III do caput deste artigo possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.</p> <p>Parágrafo único. As instituições mencionadas nos incisos I, II, III e V do caput possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar.</p> <p>Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.</p> <p>§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.</p> <p>§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.</p> <p>§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles</p>

	<p>oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.</p>
PROUNI art 7º	<p>L11.096 (PROUNI) Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:</p> <p>I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;</p> <p>II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.</p> <p>§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p> <p>§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei.</p> <p>§ 3º As instituições de ensino superior que não gozam de autonomia ficam autorizadas a ampliar, a partir da assinatura do termo de adesão, o número de vagas em seus cursos, no limite da proporção de bolsas integrais oferecidas por curso e turno, na forma do regulamento.</p>
DC9235 (avaliação IES) art. 12, 28, 31 e 32	<p>DC9235 (avaliação IES)</p> <p>Art. 12. As modificações do ato autorizativo serão processadas na forma de aditamento ao ato de credenciamento ou recredenciamento de IES, autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento, conforme regulamento a ser editado pelo Ministério da Educação.</p> <p>§ 1º Os seguintes aditamentos dependem de ato prévio editado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação:</p> <p>I - aumento de vagas em cursos de graduação ofertados por faculdades;</p> <p>II - aumento de vagas em cursos de graduação em Direito e Medicina ofertados por centros universitários e universidades, observado o disposto no art. 41;</p> <p>III - extinção voluntária de cursos ofertados por IES sem autonomia;</p> <p>IV - descredenciamento voluntário de IES ou de oferta em uma das modalidades;</p> <p>V - unificação de IES mantidas por uma mesma mantenedora; e</p> <p>VI - credenciamento de campus fora de sede.</p> <p>§ 2º Os demais aditamentos serão realizados em atos próprios das IES e serão informados à Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação, no prazo de sessenta dias, contado da data da edição dos referidos atos, para fins de atualização cadastral, observada a legislação específica.</p> <p>§ 3º A ampliação da abrangência original do ato autorizativo fica condicionada à comprovação da qualidade da oferta em relação às atividades já autorizadas, resguardada a autonomia universitária.</p> <p>Art. 28. O recredenciamento como universidade ou centro universitário depende da manutenção do cumprimento dos requisitos exigidos para o credenciamento na respectiva organização acadêmica.</p> <p>§ 1º O não cumprimento dos requisitos necessários para o recredenciamento ensejará a celebração de protocolo de compromisso e eventual determinação de medida cautelar de suspensão das atribuições de autonomia, conforme o <u>art. 10 da Lei nº 10.861, de 2004</u>.</p> <p>§ 2º A decisão do processo de recredenciamento poderá:</p> <p>I - deferir o pedido de recredenciamento sem alteração da organização acadêmica;</p> <p>II - deferir o pedido de recredenciamento, com alteração da organização acadêmica que consta do pedido original da instituição; ou</p> <p>III - indeferir o pedido de recredenciamento.</p> <p>DC9235 (avaliação IES) Do campus fora de sede</p>

	<p>Art. 31. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que o Município esteja localizado no mesmo Estado da sede da IES.</p> <p>§ 1º As instituições de que trata o caput, que atendam aos requisitos dispostos nos art. 16 e art. 17 e que possuam CI maior ou igual a quatro, na última avaliação externa in loco realizada pelo Inep na sede, poderão solicitar credenciamento de campus fora de sede.</p> <p>§ 2º O pedido de credenciamento de campus fora de sede será processado como aditamento ao ato de credenciamento, aplicando-se, no que couber, as disposições processuais que o regem.</p> <p>§ 3º O pedido de campus fora de sede será deferido quando o resultado da sua avaliação externa in loco realizada pelo Inep for maior ou igual a quatro.</p> <p>§ 4º O pedido de credenciamento de campus fora de sede será acompanhado do ato de autorização para a oferta de, no máximo, cinco cursos de graduação.</p> <p>§ 5º O quantitativo estabelecido no § 4º não se aplica aos cursos de licenciatura.</p> <p>§ 6º A Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do Ministério da Educação poderá instituir processo simplificado para credenciamento de campus fora de sede de IFES e para extensão das atribuições de autonomia, processos de autorização de cursos e aumento de vagas em cursos a serem oferecidos fora de sede, ouvida a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.</p> <p>DC9235 (avaliação IES)</p> <p>Art. 32. O campus fora de sede integrará o conjunto da instituição.</p> <p>§ 1º Os campi fora de sede das universidades gozarão de atribuições de autonomia desde que observado o disposto nos incisos I e II do caput do art. 17 no campus fora de sede.</p> <p>§ 2º Os campi fora de sede dos centros universitários não gozarão de atribuições de autonomia.</p> <p>Art. 33. É vedada a oferta de curso presencial em unidade fora da sede sem o prévio credenciamento do campus fora de sede e autorização específica do curso.</p> <p>Art. 34. Os centros universitários e as universidades poderão solicitar a transformação de faculdades em campus fora de sede por meio de processo de unificação de mantidas, observados os requisitos estabelecidos para a alteração de organização acadêmica, desde que as instituições pertençam à mesma mantenedora e estejam sediadas no mesmo Estado.</p>
DC 1916/96	<p>o Reitor e o Vice-Reitor de universidade mantida pela União, qualquer que seja a sua forma de constituição, serão nomeados pelo Presidente da República, escolhidos dentre os indicados em listas tríplices elaboradas pelo colegiado máximo da instituição, ou por outro colegiado que o englobe, instituído especificamente para este fim.</p>

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO 4 - Avaliação da pós-graduação brasileira

Quadro 4: Avaliação da pós-graduação brasileira

Norma	Texto normativo
CF88 Art. 209	<p>CF88 Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:</p> <p>I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;</p> <p>II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.</p>
CF88 Art. 212.	<p>CF88 Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p> <p>§ 1º A parcela da arrecadação de impostos transferida pela União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, ou pelos Estados aos respectivos Municípios, não é considerada, para efeito do cálculo previsto neste artigo, receita do governo que a transferir.</p> <p>§ 2º Para efeito do cumprimento do disposto no "caput" deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do art. 213.</p> <p>§ 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>§ 4º Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.</p> <p>§ 5º A educação básica pública terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação, recolhida pelas empresas na forma da lei. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (Vide Decreto nº 6.003, de 2006)</p> <p>§ 6º As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas proporcionalmente ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)</p> <p>§ 7º É vedado o uso dos recursos referidos no caput e nos §§ 5º e 6º deste artigo para pagamento de aposentadorias e de pensões. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p> <p>§ 8º Na hipótese de extinção ou de substituição de impostos, serão redefinidos os percentuais referidos no caput deste artigo e no inciso II do caput do art. 212-A, de modo que resultem recursos vinculados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, bem como os recursos subvinculados aos fundos de que trata o art. 212-A desta Constituição, em aplicações equivalentes às anteriormente praticadas. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p> <p>§ 9º A lei disporá sobre normas de fiscalização, de avaliação e de controle das despesas com educação nas esferas estadual, distrital e municipal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)</p>
LDB Art. 7º	<p>LDB Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:</p> <p>I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino;</p> <p>II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público;</p> <p>III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.</p>
LDB Art. 9º	<p>Art. 9º A União incumbir-se-á de: (Regulamento)</p> <p>I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;</p> <p>II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;</p> <p>III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;</p> <p>IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio,</p>

	<p>que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;</p> <p>IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)</p> <p>V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;</p> <p>VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;</p> <p>VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;</p> <p>VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;</p> <p>IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Vide Lei nº 10.870, de 2004)</p>
LDB Art. 46.	<p>LDB Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)</p> <p>§ 1º Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento. (Regulamento) (Regulamento) (Vide Lei nº 10.870, de 2004)</p> <p>§ 2º No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.</p> <p>§ 3º No caso de instituição privada, além das sanções previstas no § 1º deste artigo, o processo de reavaliação poderá resultar em redução de vagas autorizadas e em suspensão temporária de novos ingressos e de oferta de cursos. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)</p> <p>§ 4º É facultado ao Ministério da Educação, mediante procedimento específico e com aquiescência da instituição de ensino, com vistas a resguardar os interesses dos estudantes, comutar as penalidades previstas nos §§ 1º e 3º deste artigo por outras medidas, desde que adequadas para superação das deficiências e irregularidades constatadas. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)</p> <p>§ 5º Para fins de regulação, os Estados e o Distrito Federal deverão adotar os critérios definidos pela União para autorização de funcionamento de curso de graduação em Medicina. (Incluído pela Lei nº 13.530, de 2017)</p>
LDB Art. 54.	<p>Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal. (Regulamento) (Regulamento)</p> <p>§ 1º No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão:</p> <p>I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis;</p> <p>II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes;</p> <p>III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor;</p> <p>IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais;</p> <p>V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento;</p> <p>VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos;</p>

	VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho. § 2º Atribuições de autonomia universitária poderão ser estendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público.
SINAES art 1º	<p>Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior - IES e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.</p> <p>§ 1º A regulação será realizada por meio de atos autorizativos de funcionamento de IES e de oferta de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu no sistema federal de ensino, a fim de promover a igualdade de condições de acesso, de garantir o padrão de qualidade das instituições e dos cursos e de estimular o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino.</p> <p>§ 2º A supervisão será realizada por meio de ações preventivas ou corretivas, com vistas ao cumprimento das normas gerais da educação superior, a fim de zelar pela regularidade e pela qualidade da oferta dos cursos de graduação e de pós-graduação lato sensu e das IES que os ofertam.</p> <p>§ 3º A avaliação será realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, com caráter formativo, e constituirá o referencial básico para os processos de regulação e de supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade.</p> <p>§ 4º As funções de supervisão e de avaliação de que trata o caput poderão ser exercidas em regime de cooperação com os sistemas de ensino estaduais, distrital e municipais.</p> <p>§ 5º À oferta de educação superior a distância aplica-se, ainda, o disposto no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.</p>
Lei 11.892 art. 2º	<p>L11892 Art. 2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.</p> <p>§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais.</p> <p>§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.</p> <p>§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica.</p>
PNE Art. 9º	PNE Art. 9º A educação superior é livre à iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e condicionada à autorização e à avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO 5 - Financiamento da pós-graduação brasileira

Quadro 5: Financiamento da pós-graduação brasileira

Norma	Texto normativo
CF88 Art. 7º	<p>Art. 7º O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - cumprimento das normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; II - autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; III - capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no art. 213 da Constituição Federal.
CF88 Art. 208	<p>CF88 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) <p>§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p>
CF88 Art. 212	<p>CF88 Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.</p>
CF88 Art. 213	<p>Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação; II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. <p>§ 1º - Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade.</p> <p>§ 2º As atividades de pesquisa, de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015)</p>
CF88 Art. 218	<p>Art. 218, Parágrafo 3º- O Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciências, pesquisa e tecnologia, e concederá aos que dela se ocupem meios e condições especiais de trabalho,”</p>

ANEXO 6 - Formação e conhecimento do pesquisador brasileiro

Quadro 6: Formação e conhecimento do pesquisador brasileiro

Norma	Texto normativo
CF88 Art. 208	<p>CF88 Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009) [...]</p> <p>VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticos escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)</p> <p>§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.</p>
PNE Meta 12	<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>
PNE Meta 13	<p>Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>
PNE Meta 14	<p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p> <p>Estratégias:</p> <ul style="list-style-type: none"> 14.1) expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento; 14.2) estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa; 14.3) expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu; 14.4) expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância; 14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado; 14.6) ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu , especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas; 14.7) manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência; 14.8) estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu , em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências; 14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa; 14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão; 14.11) ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; 14.12) ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes; 14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação

	<p>científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;</p> <p>14.14) estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade regional e a biodiversidade da região amazônica e do cerrado, bem como a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região;</p> <p>14.15) estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.</p>
--	---

ANEXO 7 - Pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social

Quadro 7: Pesquisa, Inovação e tecnologia e Impacto & inserção social

Norma	Texto normativo
CF88 Art. 23	é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios [...] proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação”.
CF88 Art. 218	CF88 Art. 218 218 prevê que o Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa, a capacitação científica e tecnológica e a inovação, devedno a pesquisa científica básica e tecnológica receber tratamento prioritário do Estado, tendo em vista o bem público e o progresso da ciência, tecnologia e inovação (§ 1º), devendo ainda a pesquisa tecnológica voltar-se á preponderantemente para a solução dos problemas brasileiros e para o desenvolvimento do sistema produtivo nacional e regional (§ 2º), sendo que o Estado apoiará a formação de recursos humanos nas áreas de ciência, pesquisa, tecnologia e inovação, inclusive por meio do apoio às atividades de extensão tecnológica, e concederá aos que delas se ocupem meios e condições especiais de trabalho (§ 3º).
CF88 Art. 219	Art. 219. O mercado interno integra o patrimônio nacional e será incentivado de modo a viabilizar o desenvolvimento cultural e sócio-econômico, o bem-estar da população e a autonomia tecnológica do País, nos termos de lei federal. Parágrafo único. O Estado estimulará a formação e o fortalecimento da inovação nas empresas, bem como nos demais entes, públicos ou privados, a constituição e a manutenção de parques e polos tecnológicos e de demais ambientes promotores da inovação, a atuação dos inventores independentes e a criação, absorção, difusão e transferência de tecnologia.
CF88 Art. 219-B	criação do Sistema Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação (SNCTI), que será organizado em regime de colaboração entre entes, tanto públicos quanto privados, com vistas a promover o desenvolvimento científico e tecnológico e a inovação.
V PNPG 2011-2020	

ANEXO 8 - Resistências

Quadro 8: Resistências

Norma	Texto normativo
CF88 Art. 5º , I Lei 12.711/2012	<p>CF88 Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:</p> <p>I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;</p> <p>Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.</p> <p>Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .</p> <p>Art. 2º (VETADO)</p> <p>Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)</p> <p>Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.</p> <p>Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita .</p> <p>Art. 5º Em cada instituição federal de ensino técnico de nível médio, as vagas de que trata o art. 4º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)</p> <p>Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.</p> <p>Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).</p> <p>Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016)</p> <p>Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o</p>

	<p>prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.</p> <p>Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>
Lei nº 13.536 de 2017	<p>Dispõe sobre a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção.</p> <p>Art. 1º Esta Lei permite a prorrogação dos prazos de vigência das bolsas de estudo concedidas por agências de fomento à pesquisa nos casos de maternidade e de adoção.</p> <p>Art. 2º As bolsas de estudo com duração mínima de doze meses, concedidas pelas agências de fomento para a formação de recursos humanos, poderão ter seus prazos regulamentares prorrogados por até cento e vinte dias, se for comprovado o afastamento temporário do bolsista em virtude da ocorrência de parto, bem como de adoção ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção durante o período de vigência da respectiva bolsa.</p> <p>§ 1º Não poderá ser concedida a prorrogação a mais de um bolsista, quando for decorrente do mesmo processo de adoção e guarda.</p> <p>§ 2º No caso de falecimento do bolsista referido no caput deste artigo, a prorrogação, pelo período restante, poderá ser deferida a cônjuge ou companheiro que também seja bolsista, exceto nas hipóteses de falecimento do filho ou de seu abandono.</p> <p>Art. 3º O afastamento temporário de que trata o art. 2º desta Lei deverá ser formalmente comunicado à agência de fomento e a comunicação deverá estar acompanhada da confirmação da coordenação da direção do curso em que esteja matriculado o bolsista, especificadas as datas de início e de término efetivos, além dos documentos comprobatórios da gestação, nascimento, adoção ou guarda judicial, conforme o caso.</p> <p>Art. 4º É vedada a suspensão do pagamento da bolsa durante o afastamento temporário de que trata o art. 2º desta Lei.</p> <p>Parágrafo único. Ficarão suspensas as atividades acadêmicas do bolsista, desde que não ultrapassado o prazo máximo de prorrogação.</p> <p>Art. 5º A prorrogação da vigência da bolsa corresponderá ao período de afastamento das atividades acadêmicas, respeitado o limite estipulado no art. 2º desta Lei.</p> <p>Art. 6º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.</p>