

FABIANA PINA

O ACORDO MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Letras de Assis – UNESP - Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Mestre em História. (Área de Conhecimento: História e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. Claudinei Magre Mendes.

ASSIS
2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

P645a	<p>Pina, Fabiana O acordo MEC-USAID: ações e reações (1966 – 1968) / Fabiana Pina. Assis, 2011 187 f. : il.</p> <p>Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista. Orientador: Dr. Claudinei Magno Magre Mendes</p> <p>1. Universidade e Faculdades. 2. Ensino Superior. 3. Reforma Universitária. 4. Brasil. Ministério da Educação e Cultura. 5. Estados Unidos. Agency for International Development. I. Título.</p> <p>CDD 378.4 331.373</p>
-------	--

Para meus pais, Irineu e Léo, pessoas que amo incondicionalmente e sou emocionalmente dependente, que durante a minha vida proporcionaram as condições necessárias para os meus estudos.

A presença serena e indispensável do meu amigo e companheiro Matheus, que sempre admirou e incentivou a realização dos meus sonhos.

Ao meu orientador Claudinei, que durante a minha vida acadêmica apoiou os meus estudos e acreditou na minha capacidade.

A todos vocês, muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Ao termino da minha graduação uma indagação era constante; como continuar estudando História? Tinha consciência que lecionar no ensino fundamental e médio me distanciaria da pesquisa histórica e, por isso, decidi prestar o mestrado. Diante de certa surpresa recebi uma mensagem de uma amiga: PARABÉNS. Como sabia que era o dia do resultado da prova, logo imaginei que seria por isso. Ao ter confirmada a aprovação, uma emoção enorme saltou de dentro de mim através de lágrimas de alegria. Era o início da realização de um sonho.

Ao vê-lo concretizado, hoje, confesso sentir certo vazio dentro de mim, ao pensar: o que farei no próximo dia ao acordar, se não ler e pesquisar sobre o Acordo MEC-USAID? Entretanto, a realização deste trabalho traz um sentimento de alegria e satisfação pessoal inigualável.

Pela realização deste sonho, agradeço primeiramente a Deus por ter colocado na minha vida pessoas que contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional, que tentaram me ensinar a importância de buscar os nossos objetivos de maneira justa.

As pessoas que encontrei em Assis, que se tornaram amigos inesquecíveis, que fizeram dos meus dias menos solitários, foram companheiros em momentos tão difíceis, aguentaram durante tantas vezes as minhas lágrimas e reclamações, e sempre tentaram me ensinar a enxergar a vida de uma maneira mais simples. A vocês, além dos agradecimentos, muitas saudades.

À minha família, em especial aos meus pais, agradeço pela ajuda financeira necessária para desenvolver os meus estudos e pelo apoio emocional para manter-me distante de vocês, algo que naquela época era inexplicavelmente difícil, em alguns momentos parecia impossível.

Agradeço a minha mãe pela insistência na minha permanência em Assis. A dor de ficar longe de casa na época era muito grande e não foram poucos os telefonemas chorosos e muito menos as viagens. Contudo, minha mãe sempre incentivou que eu superasse aqueles meses de dor que pareciam intermináveis.

Ao meu pai agradeço pelo rigor em minha criação, que fez de mim uma pessoa dedicada e disciplinada. Ao seu exemplo de pessoa esforçada que se dedica intensamente ao que faz para que possa fazer da melhor maneira possível.

Aos meus irmãos, Teresa e Júnior e às minhas sobrinhas Isadora e Isabeli, agradeço aos momentos de descontração, que foram indispensáveis entre tantas leituras satisfatórias, contudo, solitárias.

Ao meu orientador Claudinei, agradeço por ter acreditado que poderia dar certo a realização deste trabalho em momentos em que eu mesma achava que não daria. Agradeço por ter incentivado os meus estudos e por todos os e-mails que traziam informações gerais e principalmente aqueles que eram conselhos, sempre seguidos de uma indicação de leitura, as quais tentei fazer com bastante atenção. Agradeço por me ensinar que por mais difícil que seja “nadar contra a correnteza” em alguns casos isso é totalmente necessário. Por ter me ensinado a enfrentar os meus medos e angustias relacionados ao meu mestrado, por ter contribuído para que eu passasse mais três anos estudando História, algo tão difícil de ser feito fora do ambiente acadêmico e principalmente por ter me ensinado a importância de saber pensar e expressar os nossos pensamentos, mesmo quando aqueles que ouvem não pensam como nós.

Ao meu noivo, Matheus, agradeço muito pelo incentivo, a admiração e, principalmente, o interesse pela minha pesquisa. Por ouvir repetitivamente os ensaios para as apresentações do meu trabalho com tanta atenção e carinho. Não foram poucas as vezes que estive ao meu lado para me acalmar em situações que me deixavam tão

tensa, não apenas relacionadas aos meus estudos. Agradeço a presença carinhosa e extremamente compreensiva e aos comentários sempre otimistas.

Agradeço a Zélia que gentilmente sempre esclareceu todas as minhas dúvidas, que não eram poucas, a Lucielena que pacientemente fez a minha ficha catalográfica.

Aos professores Hélio Rebello Cardoso Júnior e Milton Carlos Costa pelas considerações educadamente feitas no dia da minha qualificação, as quais foram indispensáveis e contribuíram para o resultado final deste trabalho.

Por fim, agradeço a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que reconheceu financeiramente o meu trabalho e contribuiu para que o fizesse com a exclusividade necessária e merecida para a este projeto.

RESUMO:

O presente trabalho procura analisar o Acordo MEC-USAID, buscando destacar sua importância para a estrutura universitária brasileira, as modificações ainda presentes que partiram deste Acordo e o contexto histórico no qual ele foi efetivado. Procuramos desenvolver uma pesquisa que abrangesse três ângulos do Acordo: analisamos o próprio Acordo, fizemos um estudo dos escritores que na época da sua publicação se posicionaram contrários ou favoráveis a ele e, por fim, examinamos a historiografia referente a ele, inclusive dos autores que não o tomaram como tema central.

Palavras-chave: 1. Universidade e Faculdades. 2. Ensino Superior. 3. Reforma Universitária. 4. Brasil. Ministério da Educação e Cultura 5. Estados Unidos. Agency for International Development.

TITLE:

The Agreement MEC-USAID: actions and reactions (1966-1968)

ABSTRACT

This paper analyzes the MEC-USAID agreement, seeking to highlight its importance to the Brazilian university structure, the changes still present who departed this Agreement and the historical context in which it was accomplished. We seek to develop a survey covering three angles of the Agreement: we analyze the agreement, we made a study of writers at the time of its publication is positioned against or in favor of it and, finally, we examine the historiography related to it, including the authors who not taken as a central theme.

Key Words: 1. University and Colleges. 2. Higher Education. 3. University Reform. 4. Brazil. Ministry of Education and Culture 5. United States. Agency for International Development.

SUMÁRIO

Introdução	4
CAPÍTULO I - As maneiras como o Acordo foi analisado pela historiografia	13
CAPÍTULO II:	
PARTE 1 - Considerações sobre a relação entre o IPES e o ensino superior brasileiro	52
PARTE 2 - Considerações sobre o relatório: “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”	57
CAPÍTULO III:	
PARTE 1- O Acordo MEC-USAID.....	76
PARTE 2- O relatório e as mudanças efetuadas pelo governo	122
CAPÍTULO IV - Reações ao Acordo MEC-USAID	146
CONSIDERAÇÕES FINAIS	189
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	189

Introdução

Este trabalho tem por objetivo analisar o Acordo MEC-USAID e o debate que se seguiu, entre os intelectuais, após a sua assinatura e publicação. Esse Acordo foi assinado, em 1966, pelo Ministério da Educação e pela United States Agency for International Development e ficou conhecido como Acordo MEC-USAID. Ao longo de quatro anos foram firmados doze Acordos, a maioria deles relacionados à educação no Brasil. Alguns eram dirigidos ao ensino primário, outros ao ensino médio e outros, ainda, ao ensino superior. Destaca-se que foram objetos da presente análise os Acordos destinados ao Ensino Superior¹.

Em virtude do Acordo MEC-USAID, a USAID enviou cinco estudiosos norte-americanos para analisar o ensino superior brasileiro. Durante períodos diferentes, esses técnicos norte-americanos avaliaram e escreveram textos sobre a situação das universidades brasileiras, material publicado no *Relatório da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (Acordo MEC-USAID)*. Os textos foram escritos em inglês, mas, em sua maioria, traduzidos e editados nas duas línguas, inglês e português. Alguns, no entanto, não foram traduzidos.

Os anos 60 do século XX expressam, no âmbito do ensino superior, no Brasil, uma crise que já vinha sendo gestada desde a década de 1940. A falta de vagas, a estrutura organizacional da universidade, a inexistência de professores em regime de tempo integral, a ausência de gestores que evitassem gastos, ou melhor, uma administração que soubesse direcionar os gastos para as questões primordiais, como a

¹ Apenas a título de conhecimento, outras áreas também foram incluídas no programa da USAID, como a agricultura. O Acordo do Ministério da Agricultura – CONTAP (Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso) – USAID, assinado em cinco de maio de 1966, tinha como objetivo o treinamento de técnicos rurais.

aquisição de livros e materiais necessários para o bom desenvolvimento dos cursos oferecidos, são alguns exemplos. Urgia que se tomasse alguma medida, necessidade aceita por todos: pessoas ligadas ao governo, à universidade (o que explica as constantes manifestações de alunos, como as da UNE- União Nacional dos estudantes) e, inclusive, a comunidade em geral.

Além desses problemas de grande dimensão, o governo ainda enfrentava uma organização educacional superior que não condizia com a realidade almejada. O principal objetivo dos governantes do período era alcançar o desenvolvimento nacional e a modernização do país. Pretendiam superar o subdesenvolvimento e atingir o patamar de país desenvolvido. Compreendem-se dentro desse contexto as medidas governamentais para a melhoria do sistema educacional. Por isso, o Acordo pode ser entendido dentro de um conjunto maior de preocupações por parte do governo, no sentido da modernização da economia brasileira. Para tanto, era indispensável uma universidade que preparasse mão-de-obra qualificada e formasse pessoas que pudessem integrar esse processo.

Nesse sentido, analisando-se o Acordo, suas implicações, verificaram-se, no ensino superior, reações contrárias e favoráveis a ele, no período compreendido entre 1966, data de sua assinatura, e 1968, ano em que o AI-5 foi promulgado. O recorte se justifica porque foi esse o momento de acirramento político nacional, apesar de esse recorte cronológico não ter excluído considerações anteriores ou posteriores ao período. O relatório do professor Atcon, por exemplo, foi feito ao longo do ano de 1965. No entanto, foi publicado em 1966. Textos de Florestan Fernandes, escritos ao longo dos anos de 1966, 1967, foram publicados apenas em 1969. A nossa determinação cronológica foi efetivada, contudo, em função do Acordo MEC-USAID. Assim, em 1966, foi assinado o Acordo e, em 1968, deu-se a Reforma Universitária, em que

encontramos as medidas propostas pelos estudiosos norte-americanos. Os textos que compunham o *Relatório da equipe de assessoria ao ensino superior* foram elaborados ao longo dos anos em que os estudiosos norte-americanos ficaram no Brasil; apresentados ao governo em 1968 e publicados como relatório em 1969.

Para uma melhor compreensão do Acordo, é preciso considerar também as questões anteriores a ele, relacionadas com a educação. Com efeito, durante a época de Jango, ocorreram discussões acerca das reformas de base, entre elas, a do sistema educacional. Mais tarde, com vistas a uma mudança no sistema educacional universitário brasileiro, o governo de Castelo Branco contratou o professor Rudolph P. Atcon para fazer um diagnóstico da universidade brasileira.

Ao longo de quatro meses, Atcon visitou doze universidades brasileiras, onze públicas, federais ou estaduais, e uma privada, a Universidade Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul. Em cada uma delas, o professor destacou aspectos que considerava problemáticos. É preciso salientar que o professor Atcon sugeriu para todas elas uma reformulação do sistema administrativo, que lhes concedeu um caráter gerencial. O resultado desse estudo foi publicado em 1966 pelo Ministério da Educação e Cultura, com o seguinte título: *Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira*. O título merece destaque, pois explicita o objetivo do estudo: os governantes do período buscavam uma reformulação na estrutura da Universidade Brasileira.

É dentro desse contexto de mudanças que compreendemos o relatório do professor Atcon e o próprio Acordo MEC-USAID.

Com a intenção de compreender o Acordo e suas implicações na Universidade Brasileira, teceremos considerações sobre alguns discursos anteriores e posteriores ao documento visando-se à compreensão do cenário brasileiro e das explicações políticas do Acordo. Essas reflexões permitiram que entendêssemos a Universidade Brasileira em

sua essência, ou seja, como uma instituição com características nacionais e, ao mesmo tempo, uma instituição que sofreu as influências do cenário e das políticas internacionais.

Diante do propósito de entender o Acordo no seu contexto, fizemos considerações sobre uma historiografia que analisa o Acordo e o posicionamento de alguns intelectuais do período. Cumpre ressaltar que não encontramos muitos estudos sobre esse documento. Assim, o leitor encontrará no texto desequilíbrios entre os autores analisados, pois de alguns havia capítulos; de outros, artigos e de outros, ainda, apenas citações apontadas em obras que tratavam de outras temáticas. Outro aspecto que precisa ser destacado sobre os estudiosos do Acordo incide no fato de que, inicialmente, a maioria se posicionou contrária a ele. Todavia, isso não impediu que trechos do documento fossem incorporados aos respectivos textos, gerando, no mínimo, uma situação contraditória.

O desenvolvimento deste trabalho não seria possível se não fizéssemos uma análise historiográfica referente ao Acordo. O objetivo foi, a princípio, tomar conhecimento sobre o que já haviam escrito, as questões que já haviam sido pensadas. A cada leitura, por vários motivos, nos surpreendemos e o nosso objetivo de apresentar a análise do Acordo se fazia cada vez mais necessário para a contribuição da pesquisa científica referente ao assunto. Primeiramente, pouquíssimos foram os autores que se dedicaram exclusivamente ao Acordo, ou mesmo, que o tomaram como um dos seus principais objetos de estudo. Por isso, nossas análises consideraram, também, menções a ele feitas em determinados livros. Como destacamos, disso resultou certo desequilíbrio entre as considerações dos autores apresentados ao longo do trabalho.

Para que o leitor acompanhe nossas reflexões, mencionamos, a seguir, as principais obras da historiografia com as quais dialogamos:

1). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir da abordagem crítica da teoria do capital humano*, de José Oliveira Arapiraca, publicado em 1982; 2) *Ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira*, de Éder Santo, publicado em 2005; 3) *A universidade reformada*, de Luíz Antonio Cunha, publicado em 1988; 4) *A universidade brasileira em busca de sua identidade*, de Maria de Lurdes Fávares; 5) *O golpe na educação*, de Luiz Antonio Cunha e Moacyr de Góes, publicado em 1985.

Essas cinco obras foram analisadas na íntegra. Nas indicações a seguir, consideramos apenas alguns capítulos:

1-) *Combate nas trevas. A esquerda Brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*, de Jacob Gorender, publicado em 1987; 2-) *O poder jovem*, de José Poerner, publicado em 1979; 3-) *A educação no Brasil nos anos 60. O pacto do silêncio*, de Irani Arantes Catarina, publicado em 1985. Destacamos também a tese: *As reformas curriculares no Brasil: as estratégias do desenvolvimento econômico à globalização (1961-2002)* de João Batista Zanardi, concluída em 2004 e, por fim, o artigo: *Os projetos educativos como projetos de classe: estado e universidade no Brasil (1954-1964)*, de Laura Veiga, publicado em 1982.

Após indicar os intérpretes, apontamos os documentos que fizeram parte de nossa análise: 1-) Acordo; 2-) relatório do professor Atcon e da equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior (Acordo MEC-USAID); 3-) alguns decretos-leis do governo; 4-) artigos de intelectuais, que se posicionaram no debate, escritos no período da efetivação do Acordo.

O primeiro capítulo da dissertação foi dedicado ao estudo da historiografia. Pretendemos analisar como ao longo de anos o Acordo MEC-USAID e as medidas governamentais resultantes dele foram vistas pelos intelectuais que se propuseram a analisá-la. Consideramos esse momento da dissertação especial, pois foi a partir dessas reflexões da historiografia e da análise do IPES (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais) importante centro de investigação sobre a realidade nacional da primeira metade da década de 1960. O estudo deste Instituto serviu para refletirmos encaminhamentos apontados por ele sobre as mudanças universitárias.

No segundo capítulo, consideramos o discurso do presidente Castelo Branco, no V Fórum Universitário e a análise do Acordo MEC-USAID, o Relatório do professor Atcon, e as considerações sobre o IPES.

No terceiro capítulo, apresentamos a análise do Acordo e as propostas que estavam nesses documentos e foram efetivadas pelo governo do período, mediante decretos-leis, e a reforma universitária de 1968. Dessa maneira, acreditamos que pudemos ressaltar a importância e a influência do Acordo MEC-USAID nas medidas adotadas pelo governo.

No quarto capítulo, analisamos textos de autores contemporâneos ao Acordo, procurando discernir, nos escritos, aqueles favoráveis e os desfavoráveis a ele. Em relação aos contrários ao Acordo, nos detivemos em: *MEC-USAID: Ideologia de Desenvolvimento Americano Aplicada à Educação Superior Brasileira*, escrito por Ted Goertzel; e o texto de Márcio Moreira Alves: *O beabá dos MEC-USAID*.

A respeito dos autores do período favoráveis ao Acordo, refletimos sobre: *Reforma e revolução na universidade, Uma perspectiva da educação superior no Brasil e a Reestruturação das Universidades Federais*, respectivamente de Paul Ricoeur, Anísio Teixeira e Newton Sucupira.

É importante citar que esses autores estavam ligados ao governo do período. Ainda nesse capítulo, fizemos um estudo mais detalhado do próprio Acordo, apontando aspectos dele realizados pelo governo.

Quanto ao relatório do Acordo MEC-USAID, identificamos, mediante a sua leitura, informações muito importantes e, a cada página, a relevância das considerações apresentadas no relatório se confirmavam diante das análises então apresentadas pelos estudiosos. É preciso ressaltar que esses autores foram capazes de identificar os problemas existentes na Universidade Brasileira e, para alguns deles, propuseram soluções, grande parte das quais foram consideradas pelo governo brasileiro e postas em prática através de decretos-lei e da Reforma Universitária de 1968.

A importância do Acordo está exatamente na consideração apresentada no parágrafo acima. Quando lemos o resultado do Acordo, é impossível não identificar duas características de extrema importância: a primeira delas é que esses estudiosos identificaram problemas ainda hoje existentes; a segunda, que as soluções propostas para alguns desses problemas fazem parte da estrutura das universidades brasileiras. Como exemplos temos: o professor de tempo integral, a ligação estreita e indispensável entre ensino e pesquisa, a contribuição da universidade para com a comunidade que a sustenta, a forma de administração e autonomia universitária, a oferta de vagas, a existência ou não dos departamentos, entre outros. Pudemos depreender desses artigos que os autores enxergavam o ensino como fator de desenvolvimento, do mesmo modo que os governantes do período.

Quando analisamos os decretos leis, percebemos que as medidas propostas pelos norte-americanos, colocadas em prática, tornaram-se efetivas. Apenas como alguns dos exemplos, podemos citar o **Decreto- lei n° 53**, que vedava a duplicação de recursos para fins idênticos, possibilitando, assim, redução de gastos e a melhor organização da

universidade, que deveria ser destinada ao ensino e a pesquisa; o **Decreto- lei nº 252**, que instaurou a organização departamental.

Foi nesse momento que o governo efetivou o professor de tempo integral. De acordo com Cunha a reforma de 1968 instaurou “[...] o regime departamental, de créditos [...]” (CUNHA, 2001, p. 438).

Desse modo, depreendemos que o estudo desse documento, dos debates que o cercavam e a análise de autores contemporâneos é de suma importância à compreensão do Ensino Superior no Brasil, pois muito da estrutura atual vigente teve sua origem naquele momento e por meio das reformas propostas no Acordo.

CAPITULO I: As maneiras como o Acordo foi analisado pela historiografia.

O ACORDO E A HISTORIOGRAFIA

Ao longo dos anos 80 e 90 foram escritos poucos livros sobre o Acordo MEC-USAID, e a maioria deles foi publicada nos anos 80, após a concretização da Reforma Universitária. É preciso registrar que na última década encontramos uma série de publicações sobre o Acordo. Cumpre destacar também que estudos sobre a educação, no geral, foram elaborados por intelectuais. Outro fato que merece destaque é que esses estudos foram feitos, em sua grande maioria, por intelectuais ligados à educação. São raros os historiadores que se propuseram a fazer tal análise. Também é importante ressaltar que, nem sempre, essas análises tiveram o Acordo como foco principal. A maior parte deles considerou o Acordo no interior de um conjunto maior e se preocupou mais com a maneira como ele foi efetivado do que com o conteúdo abordado. Portanto, se considerássemos apenas os trabalhos que tiveram o Acordo como principal objeto, eles seriam ainda mais escassos. A historiografia preocupou-se pouco com o Acordo MEC-USAID, principalmente se levarmos em conta que se trata de um acontecimento que alterou decisivamente a educação do país, principalmente, a universitária. Conscientes dos limites impostos pela própria produção historiográfica, fizemos uma análise dessa historiografia.

Romanelli, Cunha, Florestan Fernandes e Arapiraca escreveram seus livros nas décadas de 70 e 80 e seus escritos apresentam características comuns. Eles incorporaram de maneira bastante clara as manifestações contrárias do período em que o Acordo e as medidas governamentais foram efetuados. Por isso, é inevitável afirmar que essa historiografia incorporou, em graus distintos, as críticas feitas por ocasião da

promulgação do Acordo. Para esses autores, a relação Brasil *versus* Estados Unidos era uma relação de dependência e manutenção da exploração por parte do país com maior desenvolvimento capitalista, os Estados Unidos. Nesse caso, para eles, o Acordo era sinônimo de dependência ou, até mesmo como um dos autores chamou, de “recolonização” cultural.

Os estudiosos ponderaram que, por intermédio das medidas tomadas pelo governo, ocorreu uma modernização do ensino. A crítica, porém, em relação a ela, foi no sentido de que a modernização efetivada era conservadora, que atrapalharia o ensino público e contribuiria para a contenção do movimento estudantil.

Zanardi, em sua obra *As reformas curriculares no Brasil: as estratégias do desenvolvimento econômico à globalização (1961-2002)*, abordou o Acordo em apenas algumas linhas de seu trabalho. O sistema de créditos e as matérias optativas, por exemplo, serviriam, principalmente para desorganizar o movimento político estudantil. O autor não considerou a questão apontada pelo governo de que esses sistemas contribuíram também para o aumento de capacidade de matrículas em cada universidade, visto que alunos de um mesmo curso frequentariam aulas em horários diferentes. Outros autores que estudaram o Acordo de forma breve foram Jacob Gorender (1987), José Nilo Tavares (1980), Fazenda (1984), Veiga (1982) e Poerner (1979). Eles também classificaram o Acordo como uma medida de ‘americanização do ensino’, uma política de ‘infiltração imperialista’, que serviria para o desenvolvimento dos Estados Unidos, somente.

As medidas então tomadas foram interpretadas por todos os referidos autores como prejudiciais ao sistema universitário e representavam a desobrigação do governo para com a Universidade. Diante desse posicionamento, nós nos indagamos: o que levou os autores a esse entendimento? De acordo com esses teóricos, o governo, através

do Acordo, pretendia estrangular o ensino público e permitir a expansão do ensino privado. Por outro lado, salientamos, ao longo do terceiro capítulo, que a proposta dos militares era de ensino privado para aqueles que tinham condições de pagá-lo; ou seja, a reforma teria tido a finalidade de privatizar parte do ensino.

Em síntese, essas interpretações eram pautadas na divisão entre o país que se beneficiaria e o que seria explorado; da divisão entre uma política boa e outra péssima e maléfica para a sociedade. De forma bastante resumida: na polarização entre sistema capitalista e socialista, entre explorador e explorado. Parece-nos que o objetivo desses estudiosos, em seus textos, seriam: as críticas voltadas ao sistema capitalista implantado, portanto, à organização social existente no período e não à educação. Arapiraca (1982) chegou a afirmar que era preciso uma sociedade sem classes. A compreensão das considerações apresentadas é um corolário da compreensão do contexto histórico em que se inserem. Não podemos deixar de citar que tal se deu foi no período da Guerra Fria, em que a maioria da população brasileira, como todo o mundo ocidental, inevitavelmente se dividiu entre socialistas e capitalistas: o que torna compreensíveis as explicações apresentadas.

O livro de Fávero foge às explicações até então citadas e, por esse motivo, precisa de uma explicação especial. Escrito no mesmo contexto das demais obras até então analisadas, não apresenta as polarizações comuns às demais e não incorpora as críticas feitas por ocasião da promulgação do acordo. Fávero apresenta e analisa as medidas tomadas pelo governo, reflete sobre várias delas. Sempre considerando o contexto histórico no qual foram realizadas e busca entender os objetivos políticos dos governantes do período. Outro ponto de destaque no livro é que a autora conseguiu fazer críticas referentes às medidas tomadas, mas enxergou nelas a necessidade e, em alguns casos, a melhoria que estas medidas proporcionaram ao ensino superior

brasileiro. Foi uma autora capaz de tratar das necessidades daquele período e não tratou de elaborar juízos de valores. Em resumo, o que poderíamos dizer sobre o livro de Fávero é que a autora faz um estudo profundo do Acordo, sem se prender às questões ideológicas que o orientaram.

Outra obra que consideramos importante é a de Bomeny (2001). Um dos pontos relevantes dela é a entrevista com Newton Sucupira, renomado autor da época do Acordo. Tal como Fávero, Bomeny procurou analisar o Acordo e sua importância para o que hoje denominamos de “estrutura universitária”. A autora afirma, após a entrevista concedida por Sucupira, que este Acordo foi importante para a educação nacional, independentemente de o país estar sob regime democrático ou sob regime militar. Bomeny afirma que as medidas relacionadas à educação não eram medidas estreitamente políticas, já que estas, independentemente do governo instaurado, teriam sido as mesmas e, com isso, ela desqualifica parte de toda a crítica feita por uma maioria de escritores que não desenvolveram em seus trabalhos o mínimo de distanciamento político para a efetivação de tais medidas.

A tese de Santo, defendida em 2005, aponta para aspectos que ainda não tinham sido tratados por outros autores, como por exemplo, o fato de os problemas educacionais não serem resultado somente do período militar, mas de muitos anos anteriores a ele. Todavia, o autor, manteve-se vinculado à tendência de apontar o Acordo como uma relação de dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos. Nesse sentido, conservam-se, na sua tese, as concepções das décadas de 1970 e 1980.

O *Dicionário Histórico-geográfico brasileiro pós 1930* (2001) afirma-nos que o Acordo, assinado em 1965, tinha como responsável, pelo MEC, Flávio Suplicy de Lacerda e, pela USAID, o diretor Stuart Van Dijke. Promulgado apenas em 1966, foi

recebido pelo meio universitário com grandes reservas e objeções. De acordo com o verbete, cabia à equipe, formada por brasileiros e norte-americanos:

Ao fazer uma análise em profundidade da situação desse nível de ensino no país e determinar o que constituiria um sistema de ensino superior ideal para o Brasil; B - estabelecer confrontos entre as características ideais e as necessidades constatadas; C- Apresentar, de modo a chegar a um plano de longo alcance para o desenvolvimento, medidas necessárias à execução do plano, mediante reformas consideradas necessárias ao sistema; e D- finalmente, desenvolver todo um esforço de planejamento, a fim de garantir um equilíbrio essencial entre análise e ação (ALVES, 2001, p. 37).

Em maio de 1967, outro acordo foi assinado, o “Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior”, momento em que, respondia, pelo MEC o ministro Tarso Dutra e, pela USAID, William Ellis. Esse convênio tinha como finalidade:

(...) assessorar o trabalho da diretoria (do ensino superior) nos seus esforços para atingir a expansão e o aperfeiçoamento, a curto e em longo prazo, do sistema de ensino superior brasileiro, através do processo de planejamento que torna possível a preparação e a execução, por parte das autoridades brasileiras, de programas com o objetivo de atender as crescentes necessidades desse setor (ALVES, 2001, p. 37).

A nosso ver, ficou explícito no verbete, a preocupação em expandir o ensino superior no país, em organizar planos e metas para que isso ocorresse o mais rápido possível.

Outra obra bastante conhecida no país, entre os estudiosos da Educação, e na qual encontramos menção ao Acordo, é o livro *História da educação no Brasil (1930-1973)*, de Romanelli. É verdade que este trabalho está entre aqueles que não têm o Acordo como seu principal foco de estudo, pela periodização e pelas características

apresentadas, de cunho mais generalizante sobre a história da educação brasileira. Todavia, não se deteve, com vagar, sobre a temática importante para nosso estudo, pois a autora nos fornece aspectos relevantes sobre o Acordo, visto que a autora deu a importância necessária e devida a ele; “Acordos MEC-USAID – lançaram as bases da organização do nosso sistema de educação” (ROMANELLI, 1986, p. 230).

Sua análise centra-se em torno da seguinte reflexão:

O aspecto mais relevante desses Acordos consiste no fato de todos eles se valerem da crise existente no sistema educacional como pretexto para justificar a necessidade de cooperação, e da importância da luta dos estudantes contra a aplicação do acordo MEC-USAID no ensino superior (ROMANELLI, 1986, p. 209)

Observamos, na análise, que a autora manteve-se vinculada à concepção de que o Acordo expressa relação de dependência aos norte-americanos.

Dentre as considerações mencionou: “A crise servia de justificativa de intervenção (Acordo MEC-USAID), mas não passava de um pretexto para assegurar ao setor externo oportunidade para propor uma organização do ensino capaz de antecipar-se refletindo a fase posterior do desenvolvimento econômico” (ROMANELLI, 1986, p. 209), e: “(...) o esquema de reformulação estrutural das universidades é proposta de forma bastante clara e visa a uma dependência direta das instituições dos países subdesenvolvidos às instituições americanas de ensino superior” (ROMANELLI, 1986, p. 211). Sobre a USAID, a autora definiu como “(...) ajuda internacional para o desenvolvimento da educação que, como já foi demonstrado anteriormente, resulta em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário” (ROMANELLI, 1986, p. 211). Outra explicação, dada pela autora, para a efetivação do Acordo, foi a constante associação, estabelecida no período, entre educação e modernização, em busca de um país desenvolvido dentro do sistema capitalista: “ (...)”

modernização com o objetivo de integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica” (ROMANELLI, 1986, p. 211).

Romanelli divide o processo do Acordo em dois momentos: no primeiro, em que ressalta ter havido um agravamento da crise educacional devido à elevada procura pelo ensino, principalmente superior; o segundo, quando do início das medidas práticas que, para a autora, foram ditadas pela USAID. Elas foram tomadas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 1986, p. 106). De acordo com a autora, essa importação de conceitos relacionados à educação poderia causar problemas ao ensino nacional, porque os intelectuais norte-americanos poderiam se deparar com “(...) idéias, objetivos, propostas que não condizem com a realidade do país em que estes intelectuais vivem” (ROMANELLI, 1986, p. 199). A ajuda internacional: “(...) para a educação privilegia muito o ensino superior e as camadas mais altas da população-perda da autonomia da Universidade-mudanças acentuadamente quantitativas, favorecendo a expansão da oferta de ensino, sem, contudo favorecer a real mobilidade social que seria de se esperar” (ROMANELLI, 1986, p. 199). Trata-se da constante busca pela modernização, não somente universitária, mas, de todo o país;

“(...) o regime percebeu, daí para frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil” (ROMANELLI, 1978, p. 196).

Ainda para a autora

“a modernização da Universidade ocorreu menos por pressão da rebelião estudantil do que pela descoberta de que a inovação poderia ser manipulada sem ameaçar a estrutura

do poder, ao mesmo tempo em que se ajustariam mais a um certo padrão de desenvolvimento econômico, apontado este aspecto pelas forças internas e externas interessadas nessa modernização” (ROMANELLI, 1986, p. 231/ grifo nosso).

Nesse trecho há a afirmação de que as medidas tomadas pelo governo foram independentes das manifestações feitas pelos estudantes, observação que minimiza a ação dos movimentos estudantis e torna a reforma ação somente do governo.

Para Romanelli, essa modernização universitária levou o ensino superior à seguinte situação:

(...) o que dá um toque modernizante à Universidade brasileira atual e camufla sua estrutura rígida e conservadora é o fato de ele utilizar-se de meios mais modernos de comunicação e controle administrativos e pedagógicos, ter diversificado sua oferta de cursos, tanto no que tange aos ramos do conhecimento, quanto no que tange às formas de duração. E, ainda, o fato de ela ter dado um caráter mais racional à aplicação de recursos, evitando duplicar meios para fins idênticos. Acrescente-se, finalmente, a isso o fato de ela haver ingressado, há pouco, na fase de incentivo à pesquisa, cujos objetivos discutíveis já salientamos páginas atrás.

Com tudo isso, a racionalidade só veio acarretar um poderoso aumento do esquema de dominação dentro e fora da Universidade, do que resultou a perda total de sua autonomia. (ROMANELLI, 1986, p. 233)

Prosseguindo, a autora observa:

A partir daí, é possível afirmar que a atual modernização tem uma funcionalidade política, não só pelo controle que exerce externamente sobre a Universidade, mas, sobretudo porque retira da universidade qualquer chance de interferir, sobre, ou de controlar os resultados daquilo que ela mesma produz (ROMANELLI, 1978, p. 233).

Depreende-se da passagem que Romanelli analisa que o Acordo baseia-se nas divisões existentes entre país desenvolvido *versus* país subdesenvolvido e os possíveis interesses inerentes a cada um deles. Dentro de sua perspectiva, os Estados Unidos seriam, no período, o exemplo máximo de país desenvolvido e o Brasil, o de país subdesenvolvido. O Acordo seria a condição de desenvolver a educação nacional e, modernizar o país. Ao longo de toda a História, inclusive na nossa atualidade, os países se relacionam em virtude de seus interesses. Entretanto, no caso do Acordo, balancear as medidas e concluir que era este mais benéfico para os Estados Unidos do que para o Brasil, é uma visão complexa, ao menos em relação aos Acordos voltados para o ensino superior. A nosso ver, esses Acordos foram assinados com a intenção de melhorar o ensino superior no país. Assumir que o Acordo só respondeu aos interesses americanos é negar a importância dos teóricos da educação, do período, que se envolveram e acreditaram na Reforma do Ensino Superior.

Além dessa perspectiva que aponta o Acordo como uma medida que responde aos interesses americanos, encontramos também o olhar dos que veem no Acordo uma forma de controle ao crescente movimento estudantil pela reforma. Como o texto de Romanelli aponta para essas duas perspectivas, deduzimos que isso se deve, como já observamos, pelo caráter generalizante da obra. Para nós, o Acordo, é um documento que expressa as exigências do momento, por isso não pode ser visto apenas pela perspectiva da dominação norte-americana ou até como de repressão do regime militar. Entretanto, ainda que o trabalho da Romanelli tenha aspectos que merecem nossas críticas, é uma análise que precisa ser considerada no que diz respeito ao Acordo. Se hoje podemos fazer outras leituras, isso decorre das mudanças históricas realizadas, no país, nas últimas décadas de 1980, quando da publicação da obra em questão.

Após termos tecido considerações sobre Romanelli consideramos as reflexões de Luiz Antonio Cunha, nas obras *O golpe na Educação*, escrito em parceria com Moacyr de Góes, e *A Universidade Reformada*, em que encontramos análises sobre o Acordo.

No livro *O golpe na educação*, seus autores fazem uma análise do documento, partindo das questões que, para eles, não foram consideradas pelo governo e pela elite nacional, em relação à educação. Segundo eles, o que ocorreu nos anos 60 foi um “(...) aumento pela procura do ensino superior ao tempo em que o governo federal freava o crescimento das universidades públicas (e gratuitas) com isso aumentou a demanda pelo ensino particular e isto facilitava a desobrigação do governo para com a manutenção do ensino público e gratuito” (CUNHA e GÓES, 1985, p. 49). Para os autores, o governo de Castelo Branco poderia ser caracterizado como o período de maior desnacionalização do campo educacional, assim: “(...) a desobrigação do Estado para com a manutenção do ensino público e gratuito e o subsídio governamental aos empreendimentos privados que busca, no campo do ensino, a acumulação de capital e/ou a influência ideológica” (CUNHA e GÓES, 1985, p. 51). De acordo com Cunha e Góes, o regime militar sob o governo de Castelo Branco teve como característica o baixo financiamento à educação e é sob este cenário que o Acordo foi assinado.

Para exemplificar como as medidas propostas pelo Acordo foram vistas por esses autores, citamos o seguinte trecho, referente ao sistema de créditos, que foi uma das mudanças vistas como benéficas para o sistema universitário brasileiro: “Com o sistema de acumulação de créditos as turmas se desorganizavam, inviabilizando a antiga solidariedade entre os estudantes, força viva do movimento estudantil” (SANTO, 2005, p. 107). Em síntese, a interpretação de Cunha e Góes vai ao encontro a de outros autores, como especialmente Romanelli, no que diz respeito às considerações referentes a uma modernização conservadora da universidade, juntamente com medidas que

dificultariam a resistência desta para com o governo e mais a desobrigação do estado militar do período em relação ao sistema educacional.

Em *A Universidade Reformanda*, Cunha acrescentou considerações importantes que não havia no livro de 1985 como, por exemplo, as estratégias do governo, juntamente com a USAID, para desmobilização do movimento estudantil, bem como as intenções da USAID concernentes a esse projeto que, de acordo com o autor, consistiam no seguinte: “A chave para que o Brasil permanecesse uma sociedade livre e mais próxima dos Estados Unidos estava no ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres” (CUNHA, 1988, p. 170). E o programa proposto: “Esse novo programa deveria ter como objetivo maior o desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira mais do que a produção industrial ou agrícola” (CUNHA, 1988, p. 170). Mais uma vez, como no livro de Romanelli, o autor demonstra a polarização entre o objetivo dos Estados Unidos, fazer com que o Brasil fosse um país capitalista dependente e o objetivo dos governantes brasileiros, conterem a população universitária.

Após as reflexões desses autores, passamos às considerações sobre Florestan Fernandes, um dos mais eminentes sociólogos do país, que, em diversas oportunidades, tratou da educação abordando o Acordo, inclusive no ano em que este foi assinado, em 1966. Analisamos, então, apenas escritos de anos posteriores ao Acordo, visto que, neste momento do trabalho, pretendíamos contemplar a historiografia referente ao Acordo e não o debate realizado por ocasião da sua divulgação, uma vez que as considerações tecidas por ocasião da vigência do Acordo, seriam analisadas no quarto capítulo.

No livro *O desafio educacional*, Florestan explicita a sua posição sobre o Acordo. Para o autor, o governo de 1964 instaurou uma política negativa em relação à escola pública e positiva em relação à privada, pois estimula a ideia de um ensino mercador. “Assim as escolas privadas comercializadas e as escolas católicas, em todos os graus, corresponderam às necessidades de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela Filosofia da educação perfilhada pelo regime ditatorial” (FLORESTAN, 1989, p. 36). Ainda seguinte o mesmo raciocínio, que ligava ensino e mercadoria, Florestan considerou que:

Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na Universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia culminou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado. (Os acordos MEC-USAID tiveram papel importante na definição da reforma universitária de 68. Foram realizados entre o Ministério da Educação e Cultura do Brasil e a agência norte-americana de financiamento do “desenvolvimento” no exterior); (FLORESTAN, 1989, p. 106/107).

Como pudemos perceber, a análise de Florestan vai ao encontro das outras três até então apresentadas. É crítico do Acordo e sua análise parte em uma perspectiva maniqueísta do bem *versus* o mal:

Os Acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota ao mesmo tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do mundo global da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia, e o esplendor do núcleo imperial (FERNANDES, 1989, p. 140).

Quanto ao objetivo do acordo MEC-USAID, Florestan afirma:

O objetivo dos acordos não era promover uma transferência de dinamismos culturais autônomos. Era o de gerar uma teia de dependências e de instrumentalidades, pela qual o talento jovem e a rede do ensino superior seriam submetidos aos dinamismos do sistema capitalista mundial de poder, particularmente em termos das exigências mais nítidas e avançadas da superpotência; (FERNANDES, 1989, p. 141)

Seguindo esses raciocínios, Florestan se posiciona terminantemente contra o Acordo e o ataca abertamente em vários parágrafos de seu livro, de forma ainda mais clara e até mais intensiva do que o autores até então apresentados. Para o autor, o Acordo efetivava uma relação de dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos, contra a qual ele anunciava:

O grande propósito do governo Marechal Castelo Branco era implantar o modelo MEC-USAID. Esse modelo, que corresponde no essencial ao que deve ser formalmente a Universidade hoje, calcava-se em receitas norte-americanas, absorvidas de uma missão mista e partidária de especialistas brasileiros e norte-americanos. Quer dizer, é a Universidade de uma colônia, a Universidade que a metrópole aconselha que exista na colônia! Foi muito grave que professores brasileiros tivessem aceitado esse diálogo e muito mais grave ainda que o governo militar adotasse como objetivo imitar o poder imperial. Esse é um processo de desnacionalização cultural específico, pelo qual nós dançamos de acordo com a música que se toca no centro e os centros decidem o que nós devemos fazer, e nós fazemos (FERNANDES, 1989, p. 181).

É evidente que o trabalho de Florestan é de natureza política. No trecho a ser apresentado a seguir, ele deixa explícito estar buscando soluções para o presente em que

vive, de maneira que essas nada tenham dos resquícios da ditadura militar, inclusive resquícios do Acordo MEC-USAID. No texto fica claro que não haveria problema em utilizar medidas educacionais no Brasil que já eram usadas em outros países, inclusive nos Estados Unidos. A nosso ver, a crítica de Florestan às medidas educacionais, resultantes do Acordo, incide no fato de ela resultar do Acordo firmado no regime militar e não nelas mesmas, pois as vê como necessárias e positivas:

Temos de imitar o que fizeram o Japão e os Estados Unidos, no passado, e a Alemanha também. Temos de imitar essas nações em escala diversa e não nos submetemos às fórmulas que foram absorvidas pelos militares, na ânsia de forjar a “pátria grande”. E ao tentar criar a “pátria grande” deles quebraram toda a louça do armário. Não podemos seguir esse caminho (FERNANDES, 1989, p. 251).

Desta maneira, cabe-nos afirmar que o maior problema para Florestan é ter sido o Acordo concebido em um regime militar, de forma autoritária; contudo, parte de suas medidas propostas foram vistas, inclusive por Florestan, como necessárias para a melhoria do ensino superior no Brasil.

A tese de Santo, intitulada *O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira*, teve como intenção identificar quais as determinações sócio-históricas que levaram o Ministério da Educação brasileiro, no período de 1964-1971, a firmar acordos de cooperação com a USAID. A pergunta à qual o autor procurou responder em seu trabalho foi: “Qual o papel que os Acordos MEC-USAID desempenharam na reformulação do ensino superior brasileiro da década de 1960 e quais as determinações que os mediatizavam com o padrão de acumulação capitalista do período?” (SANTO, 2005, p. 5).

O autor considera os problemas educacionais da década de 60 como resultado do agravamento de situações que vinham sendo acumulados ao longo de décadas, no país. Como exemplo menciona a crescente procura pelo ensino superior. Neste ponto percebemos que o governo militar, no caso Castelo Branco, deixa de ser visto apenas como o mentor de ações maléficas para a sociedade, com vistas ao controle desta, a crise no sistema educacional era um fato recorrente há anos, inclusive anterior ao golpe, como dito acima, e a contenção de gastos, naquele momento, era necessária. Observa-se, portanto, na tese de Santo um novo olhar em relação ao Acordo:

O planejamento reformador organizado pelo governo militar assessorado pela USAID buscou intervir no processo educacional como um todo. Incumbindo-se, desta forma, profundamente na formação escolar da massa estudantil, com o intuito de doutrinar as gerações vindouras em favor da manutenção/ desenvolvimento da organização societária vigente (SANTO, 1989, p. 132).

Mais adiante o autor observa:

Enfim, o interesse da burguesia brasileira era de reformular a educação para conservar as relações educacionais burguesas, mas as relações educacionais burguesas não eram as únicas possíveis. Havia outra alternativa, a alternativa da revolução social, que exigiria novas relações sociais e educacionais (SANTO, 2005, p. 149).

Do ponto de vista do autor, o Acordo colaborou para impedir uma possível revolução social no país, uma vez que, em vez dessas reformas educacionais poderia ocorrer no país mudanças mais radicais:

Ou seja, o montante de investimentos aplicados pelo governo militar em direção à expansão do sistema de Ensino Superior no

Brasil, além de ficarem concentrados em regiões específicas do território nacional, não significou o início de uma popularização ou generalização racial dos meios educacionais que constituem a Universidade Burguesa (SANTO, 2005, p. 129).

Desse modo, o Acordo propiciou um apaziguamento dos conflitos sociais no que diz respeito ao Ensino. Todavia, não solucionou o problema do ensino superior no país, pois os recursos foram regionais.

Em síntese, depreendemos da análise de Santo que seu discurso continua inserido na perspectiva e submissão do país aos Estados Unidos.

Após tecermos considerações sobre autores que dedicaram obras inteiras ao Acordo, como Fávero, Cunha, Góes, Santo e Florestan, passamos a analisar outros autores que fizeram pequenas considerações sobre ele. Daí, o porquê de nossos comentários também não terem sido extensos, e nem todos equilibrados, já que escreveremos mais sobre os que apresentaram em seus livros considerações mais extensas sobre o assunto.

Para Jacob Gorender (1987), os Acordos MEC-USAID orientavam a americanização do ensino e suscitavam protestos de alunos e professores. Para o pesquisador, eles contribuíram para o afastamento de inúmeros professores e causaram, após a reforma de 1968, a aceleração da formação de professores, que, em três anos, saíam das faculdades, sem a preparação adequada para a função que iriam assumir.

De acordo com Poerner, os Acordos MEC-USAID não poderiam coexistir com o mais elementar diálogo entre estudantes e autoridades governamentais. “Permanecia na época a ideia de o que era bom para os Estados Unidos era também bom para o Brasil” (POERNER, 1979, sem página).

Artigo de José Nilo Tavares nos lembra de que o Acordo não foi o único firmado entre o governo e a USAID. Outros tinham sido assinados e foram ampliados a partir de

1964. Para o autor, sob a percepção dos Estados Unidos, esses Acordos serviriam para fortalecer a ideologia democrática entre as novas gerações, aprofundando as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros americanos no país, e para criar, entre os brasileiros, a imagem do “amigo americano”. Segundo Tavares, o Acordo era, também, uma política de infiltração imperialista nas áreas subdesenvolvidas: “A USAID seria o instrumento diplomático, por excelência, da infiltração imperialista. Presente em toda a América Latina não só no Brasil” (Tavares, 1980, p. 3). De acordo com Tavares, o Acordo seria altamente vantajoso para os Estados Unidos, pois além de difundir sua ideologia reverteria também em lucros econômicos.

Concluindo, Tavares concluiu, apresenta considerações em relação à análise dos americanos sobre o sistema de ensino brasileiro, destacando que uma das maiores críticas dos Estados Unidos era o baixo número de alunos no ensino superior. Destaca que seria necessária a formação de pessoas que atuassem em Tecnologia, Educação, Medicina e Agricultura para o desenvolvimento nacional. Conforme seu ponto de vista, os norte-americanos acreditavam que a política e o estudo deveriam manter-se separados, e o objetivo final dos estudos seria a mão de obra especializada. Para o autor: “Estamos, já, então, no reino tenebroso da recolonização cultural em que um mesmo órgão estrangeiro (USAID) financia e promove no Brasil tanto o treinamento dos torturados como a reforma da Universidade” (TAVARES, 1980, p. 5).

No livro *Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio*, Fazenda, após fazer importantes considerações em relação ao governo de 1964 e ao sistema educacional, tece reflexões sobre o Acordo. Em relação às considerações citadas acima Fazenda considerou a então necessidade de adquirir mão de obra: “(...) buscou-se com a nova proposta educacional, transformar o homem civil no homem econômico (produtivo, mero agente de produção de cidadão operário)” (FAZENDA, 1984, p. 23). E, mais,

ênfatizou também a ligação entre o desenvolvimento educacional e o desenvolvimento do país. Quanto aos Acordos, além de observar que estes atingiram de forma completa não somente todo o sistema de ensino vigente na época, como também o controle da publicação e divulgação de livros didáticos. Fazenda afirma que:

A ideia de desenvolvimento estava diretamente relacionada à instalação de novos hábitos de consumo, ou seja, povo desenvolvido é aquele que mais consome os produtos fabricados pelas sociedades tecnicamente desenvolvidas. Essa onda de modernização, como não podia deixar de acontecer, assolou sobremaneira a esfera educacional, alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta de Punta Del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC e a Agency for International Development- AID (voltada para a assistência técnica e a cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro)-; os Acordos MEC/USAID (FAZENDA, 1984, pg. 56).

As medidas propostas nos Acordos não eram exclusivas do setor educacional. Em busca do desenvolvimento, o governo propunha projetos para vários setores da sociedade. A contratação de grupos estrangeiros para a resolução dos problemas educacionais tinha como explicação a falta de técnicos competentes, a falta de organização do sistema educacional para desenvolver uma educação nos moldes em que o modelo econômico preconizado exigia. Para Fazenda, a contratação de tais profissionais e as medidas por eles adotadas, coadjuvavam diretamente com os objetivos até então almejados pelo governo: “Poderíamos dizer, citando Nelson Rodrigues, que nesse período a escola foi esvaziada de suas funções no campo da ideologia e ganhou funções renovadas no campo da economia” (FAZENDA, 1984, p. 72-73).

Dulles, em seu livro sobre o presidente Castelo Branco, referiu-se rapidamente ao Acordo ao dizer: “Quando em Washington, cansado de sua longa viagem, Costa e Silva discutiu com Gordon o programa da USAID, criticou a excessiva rigidez desse programa e fez observações pouco amáveis ao FMI” (DULLES, 1983, p. 337).

Detivemo-nos com mais atenção nesse autor, cujo discurso se diferencia dos demais por revelar o descontentamento de Costa e Silva em relação aos encaminhamentos americanos. Pudemos, portanto, verificar que o presidente brasileiro tinha críticas aos americanos, não lhes sendo totalmente submisso.

Citação de Solange Conterno sobre o Acordo, em sua tese: *O Banco Mundial e a Atualização da Retórica da Satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990*, pode ser resumida:

A USAID- Agência norte-americana para o desenvolvimento Internacional- agência bilateral responsáveis pelas relações estabelecidas entre os Estados Unidos e os países periféricos, contribuiu decisivamente na ordenação, regulação e concretização de parte da retórica da Aliança para o progresso; construindo as decisões quanto às doações e empréstimos em favor aos países periféricos e realizando um novo ajuste entre países capitalistas (CONTERNO, 2002, p. 38)

É importante destacar que além das estratégias financeiras e militares, foram utilizadas estratégias de persuasão cultural, constituidoras da ideologia que afirmava que o desenvolvimento econômico dos países periféricos, no caso da América Latina, inevitavelmente ocorreria pela adoção dos modelos econômicos e sociais modernos dos países centrais, especialmente dos Estados Unidos (CONTERNO, 2002, p. 40).

Conterno, nessa citação, segue a tendência dos demais autores que veem no Acordo a americanização do país. Contudo, enfatiza a importância da submissão cultural.

Um trecho importante do livro de Laura Veiga nos induz a refletir que o apoio dos Estados Unidos ao Brasil, em vários setores, entre eles o educacional, deve ser compreendido como uma política de apoio dado a todos os países subdesenvolvidos da América (esta era a finalidade da USAID). Em sua formulação, os Estados Unidos apresentaram uma proposta de autonomia e desenvolvimento econômico, na dedução de que, tal como teria acontecido nos Estados Unidos, ocorreria em outros países, como, por exemplo, o Brasil.

A convicção de muitos era que a base do sucesso dos Estados Unidos estava na sua capacidade científica e tecnológica, o que os conduziu a um exame mais rigoroso do Brasil neste aspecto. Ao mesmo tempo, os Estados Unidos, crescentemente, tornavam-se fonte de inspiração de paradigmas educacionais, fruto do estreitamento das relações diplomático-militares e econômicas entre o gigante desenvolvido do norte e o subdesenvolvido do sul. Paralelamente ao envio de militares para serem treinados na academia norte-americanas, ocorre o aumento do fluxo de pesquisadores e técnicos brasileiros em direção às Universidades Americanas (VEIGA, 1982, p. 38).

De acordo com a autora, ainda que os Estados Unidos constituíssem o exemplo, de economia, educação e política, para a historiografia tratava-se de uma polarização entre socialismo e capitalismo, contraposição que não descartamos ao no Acordo MEC-USAID, assim como o fez Veiga, ao considerar que:

Ao nível internacional, o contexto político-ideológico estava polarizado pela confrontação entre o bloco socialista e o capitalista. As pressões norte-americanas sobre os governos latino-americanos aumentam visando não só impedir o fortalecimento de qualquer pretensão de autonomia e não alinhamento como também para minar as possibilidades de aparecimento de novas Cubas (VEIGA, 1982, p. 68).

Em âmbito nacional, nas páginas 70 e 71, Veiga define a política relacionada à educação como, por um lado “medidas destinadas ao controle dos focos de resistência e oposição dentro das Universidades” e, por outro, promoção das reformas da educação superior de modo a torná-la “(...) mais eficiente (uma eficiência burocratizada autoritária, evidentemente) e a cooptar professores e pesquisadores não tão claramente identificados com os movimentos progressistas do período pré-64” (VEIGA, 1982, p. 70-71). Os pontos citados por Veiga devem ser considerados, afinal, a contenção e os atritos entre a universidade e o governo nas décadas de 60 e 70 eram constantes; mas compreendermos as medidas do governo com objetivos, além dos citados, é complementarmos os trabalhos até então apresentados.

Zanardi, em seu livro, não cita claramente o Acordo, mas consideramos aqui aspectos que ele julga relevantes no Acordo MEC-USAID. Para ele, as matérias optativas (instauradas a partir da Reforma de 1968 e propostas no relatório do professor Atcon e no acordo MEC-USAID),

(...) levariam os estudantes a não comporem uma turma que estaria unida até o final de um curso, da mesma forma com a departamentalização, e a matrícula por disciplina, professores e alunos se viam isolados em seus departamentos dificultando assim a coesão política e favorecendo a política de intervenção universitária” (ZANARDI, 2004, p. 48).

Assim, para o autor, tanto as matérias optativas quanto o departamento trariam prejuízos para a organização universitária. Apesar de o autor não levar em conta determinados benefícios trazidos pelas mudanças citadas no Acordo e em outros textos como, por exemplo, a contenção de gastos e a possibilidade de uma quantidade maior de alunos estudando em um mesmo período, mas em salas com matérias diferentes, ele considerou

a ligação dessas medidas com o período no qual elas foram efetivadas. A passagem abaixo revela a relação entre o período histórico e as medidas propostas pelo Acordo.

Mas objetivamos demonstrar que as determinações históricas que se fizeram presentes nas proposições de currículo para a escola brasileira, no período de 1960 a 2002, enquanto extensão do capital em seus interesses econômicos expressos nos diferentes momentos ou nas diferentes fases, do desenvolvimento econômico brasileiro se traduziram como resultado das contradições econômicas e políticas (ZANARDI, 2004, p. 80).

O livro escrito por Helena Bomeny, *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*, em comemoração aos 50 anos da CAPES, traz declarações importantes concedidas pelo próprio Sucupira em entrevista dada a Bomeny. O trecho transcrito abaixo nos chamou a atenção para o fato, constantemente ressaltado pelos autores, de que os sistemas e reformas, realizados nos países desenvolvidos, deveriam ser adotados por países subdesenvolvidos como o Brasil:

Os famosos acordos selados na década de 1960 entre Estados Unidos e Brasil (...) tentavam legitimar a ideia de que os sistemas educacionais dos países em desenvolvimento teriam muito que ganhar no contato com a experiência da América do Norte. No caso brasileiro, acabou prevalecendo uma estrutura de créditos e a orientação pela especialização, tão em voga nas universidades norte-americanas (BOMENY, 2001, p. 80).

Sucupira atuou de forma ininterrupta no Conselho Federal de Educação ao longo de todo o regime militar e, durante sua atuação, priorizou o ensino superior. Vale ressaltar que a ideia dos países desenvolvidos servirem de exemplo aos subdesenvolvidos é bastante comum na realidade nacional desde a década de 1920.

Importante também lembrar que a publicação do livro de Bomeny deu-se em comemoração aos 50 anos da CAPES, cuja história teve Sucupira como um dos personagens principais e, por isso, não seria, possível, como a própria autora considera, falar sobre os 50 anos da CAPES, ou mesmo da educação superior do Brasil, sem considerar as atitudes do referido estudiosos, Newton Sucupira. Quando a autora assevera que seu objetivo principal é apresentar reflexões sobre o ensino superior e que para isso não pode deixar de citar Newton Sucupira, ela afirma que o período no qual ele trabalhou para a educação foi um período decisivo para a formação do que hoje consideramos “estrutura universitária”. E, mais, ao dizer que acredita que Sucupira teria tomado as mesmas atitudes, se estivesse ele agindo no regime militar ou no período do governo de Juscelino Kubistchek, ela mostra que o principal objetivo de alguns dos responsáveis pela reorganização do sistema educacional não foram ideológicos e/ou políticos, mas buscavam resolver o problema do ensino superior no Brasil.

No prefácio do livro de José Arapiraca Oliveira, *A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*, Moacyr Godotti já nos chama a atenção para o fato de que a obra “(...) nos alerta sobre a presença do colonizador, hospedado no nosso sistema educacional” (ARAPIRACA, 1982, sem página). Ao terminamos a leitura do prefácio, ficamos com a impressão de que as idéias expostas por Arapiraca são uma denúncia à exploração dos Estados Unidos em relação ao Brasil, e esse ponto de vista vai se confirmando a cada página do livro. Com considerações serão aqui brevemente apresentadas, o leitor poderá perceber como a USAID e o MEC foram vistos por este escritor.

Consideramos que todo o processo de ajuda proporcionado ao segmento educativo pela USAID buscava racionalizá-lo com o projeto político-econômico que se implantava no Brasil a partir de 1964, já que explicitamente comprometido com o capitalismo internacional em sua forma periférica (ARAPIRACA, 1982, p. 11).

A busca do governo por esse órgão orientava-se pela ideia de alcançar o desenvolvimento do país nos moldes capitalistas, como nos Estados Unidos, como não poderia ser diferente, já que, se fosse objetivo do governo efetivar outra organização econômico-social, não iria se pautar nas medidas tomadas pelos Estados Unidos. Por outro lado, como já deixamos claro, o contexto mundial em que trabalhamos foi o período da Guerra Fria, e, por diversos motivos, os Estados Unidos queriam manter o máximo de países com organização capitalista. Desse modo, a busca e a ajuda eram pautadas, de antemão, por diferentes interesses, ou melhor, neste caso, a princípio pelos mesmos interesses, tanto os Estados Unidos quanto o Brasil queriam este último com uma organização capitalista.

Esses objetivos, consumo dos Estados Unidos e ao Brasil, para o autor, não eram benéficos para o país. Em trechos incontáveis, tenta denunciar e provar que a USAID estava atuando no Brasil movida por interesses e sua ajuda não era, portanto, filantrópica: “A questão da ajuda é antes uma questão político-ideológica, não devendo jamais ser entendida como uma questão de filantropia” (ARAPIRACA, 1982, p. 78). A denúncia do autor está baseada na argumentação de que nenhum país capitalista ajuda outro sem interesses.

O primeiro tópico do livro é “O capital: uma crítica à apropriação equivocada do conceito”. O autor faz a associação entre o que seria para ele o significado da relação entre a chamada teoria do capital humano, a educação e o capitalismo:

O seu objetivo maior é a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso; a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo,

é uma ascensão social voltada para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1982, p. 47).

A teoria do capital humano, para o autor, serviria apenas para uma ideologia do capital que tinha como finalidade afastar o trabalhador da luta de classes, legitimando a divisão social do trabalho e a separação entre o capital e a força de trabalho no processo produtivo, e submetendo as necessidades dos trabalhadores às necessidades do capital. As medidas e objetivos em relação à educação seriam todos tomados no sentido de manter a estrutura organizacional capitalista. As medidas propostas e auxílios internacionais se explicam por estes interesses:

Essas políticas são sempre tentativas de enredamento dos Estados-nação subdesenvolvidos, para que se modernizem e, dessa forma aumentem seu poder de consumo; para que o crescimento acumulativo do capital possa fluir livremente, até que ocorra outra ameaça de retração do consumo, e assim indefinitivamente (...)

Como extensão dessa política, os países hegemônicos, buscando legitimar-se por uma escola de tempo maior, procuram alinhar os países subdesenvolvidos na periferia do seu sistema internacional, acenando com compromissos a partir de esquemas de ajuda de cooperação (ARAPIRACA, 1982, p. 74).

Mediante essa interpretação, podemos pensar que a educação foi tomada como um mecanismo de controle social e político por parte do governo brasileiro e, por parte dos Estados Unidos como um mecanismo de dominação e de dependência. Para o autor, essas características eram específicas do sistema capitalista: “Enquanto persistir a atual ordem econômica capitalista concentradora, todo processo de ajuda internacional bilateral ou multilateral será sempre uma relação circular de dependência”

(ARAPIRACA, 1982, p. 83). De acordo com o autor, a ajuda internacional não seria sob ângulo algum, benéfica ou mesmo necessária:

(...) as sociedades nacionais objetivas é que podem gerar suas próprias metodologias de intervenção social capazes de promoverem a superação da situação da dependência econômico-cultural da qual padecem. E ainda mais, pelo fato mesmo de que a importação ou utilização desses modelos acarreta uma infinita dependência circular” (ARAPIRACA, 1982, p. 87).

O livro expõe nas suas primeiras 89 páginas as considerações no sentido até então apresentadas. É na última dessas páginas que aparece a primeira citação direta à USAID, que serve para o autor como exemplo de toda a política até então descrita. A USAID já estava no Brasil antes do período do regime militar e intensificou sua atuação após a instauração do regime. Além das questões já apresentadas, o Acordo representaria também o início de um processo de endividamento nacional.

Enfim, sobra-nos a constatação de que, com a política da boa vizinhança, através da diplomacia da ajuda, ajudaram-nos a ajudar o capital internacional a acumular mais seus lucros, subutilizando nossas energias a preço aviltante, ingenuamente, como se estivéssemos ajudando a nós mesmos (ARARAPIRACA, 1982, p. 105).

Quanto à ajuda ao sistema educacional, para o autor, foi nele que “(...) houve intenção em legitimar toda uma transformação modernizadora **imposta** à nacionalidade brasileira, no sentido de direcionar sua racionalidade pelo modo de produção capitalista” (ARAPIRACA, 1982, p. 110/ Grifo nosso). A nosso ver, precisamos ter cuidado em considerar a palavra “imposta” em relação ao Acordo, uma vez que ele apresenta reivindicações já apontadas por estudantes universitários, e muitos dos objetivos reivindicados foram também propostas dos estudiosos norte-americanos, cuja

efetivação eram realizadas por brasileiros. Assim, os americanos fizeram as propostas educacionais, mas quem as aplicou foram os brasileiros.

Contudo, Arapiraca tem um objeto de estudo diferente do nosso: apesar de analisar também o Acordo MEC-USAID, o autor prioriza a análise do ensino médio e não do ensino superior. Quando cita os acordos efetivados não faz menção ao Acordo MEC-USAID referente à universidade. No entanto, no início da obra, suas considerações são bastante genéricas, referindo-se à ajuda internacional oferecida por um país capitalista.

Estamos apenas evidenciando a dimensão ideológica-cultural dos mecanismos de ajuda, nessa tentativa de **denunciar**, pela amostra dos fatos, os aspectos alienantes a que nossas tradições culturais foram submetidas. E a veemência dessa denúncia fica mais contundente a partir da constatação do fato de que os técnicos responsáveis pela implementação da reforma não foram buscar nos Estados Unidos orientação técnica simplesmente; eles foram submeter-se a processos de internalização de valores culturais para serem melhores qualificados para adaptarem suas experiências adquiridas nos Estados Unidos ao seu ambiente de trabalho no Brasil (ARAPIRACA, 1982, p. 121).

Na passagem acima, fica explícito que o caminho teórico do autor se diferencia do nosso, pois não queremos julgar o Acordo, mas entender sua importância para a educação nacional. Arapiraca tomou o Acordo como uma infiltração imperialista e dominadora que resultaria em dívidas vultuosas e no aprofundamento de uma organização social e econômica inapropriada: o capitalismo. As medidas preconizadas pelo Acordo foram de antemão vistas como desnecessárias e prejudiciais. Por isso podemos afirmar que a análise não se orienta inevitavelmente pelas reais necessidades do ensino no país naquele período, mas pelas necessidades do ensino segundo um ideal a ser alcançado. Após uma leitura detalhada do livro, não tivemos como negar que o

autor, em um primeiro momento, nos explica o que seria uma sociedade sem classes e como funcionava a sociedade com classes, organização essa, refletida no sistema escolar. Após mostrar a situação, como se a estivesse denunciando, palavra esta usada pelo próprio autor, ele mostra o quão desnecessário era a organização implantada pelo Acordo.

É fato que o seu trabalho é importante, pois assim como todos os outros, mostra as questões pertinentes ao período em que o escreveu e, como já observamos, a análise por ele apresentada data da década de 80, refletindo características e tendências do período. Outra questão importante é que Arapiraca, apesar de ter feito um trabalho histórico, não teve como objetivo uma análise sobre o fato, mas explicitar o quanto o Acordo foi inadequado. Assim seu trabalho foi mais uma aclamação política do que uma análise histórica.

Ele busca uma alternativa à escola, então existente, de natureza capitalista.

A escola capitalista tem que ser necessariamente uma escola de classes (...). Porque a sociedade capitalista é uma sociedade dividida entre patrão e empregado, porque o instituto da propriedade privada dos meios de produção é legalizado. E como somente a poucos é dado o direito de se apropriar daqueles meios, ao restante é destinado apenas o direito de negociar sua própria força de trabalho (ARAPIRACA, 1982, p. 151)

Não entramos aqui em uma discussão mais aprofundada em relação às considerações feitas por Arapiraca, porque, como dissemos, o que ele prioriza em relação ao Acordo é o ensino médio. Todavia, salientamos nossa discordância quanto a sua interpretação mais geral sobre o Acordo. Para ele, o Acordo visava tão somente à modernização da econômica nacional. Por isso transformou a educação em “(...) uma técnica e um processo regulador da vida social segundo o modo de produção escolhido

ou imposto a sociedade” (ARAPIRACA, 1982, p. 163). Entretanto, para nós, o Acordo ainda cuida, sim, da educação nacional e não a separa da economia e da política.

O seguinte trecho reúne em um só parágrafo todo o pensamento apresentado pelo autor em seu livro:

Finalmente, no nível de dependência em que se encontram as relações de produção no capitalismo internacional, a educação continuará sendo financiada e ajudada para promover o desenvolvimento do processo de acumulação do capital do empregador, o que é uma garantia de lucro certo. Há ainda o fato de que a utilização do aparelho escolar pelo capitalista, além de servir para legitimar a estrutura social diferenciadora e desigual, induz a um aumento de consumo que o capitalismo monopolista-concentrador supera sua contradição em face às crises cíclicas que vem sofrendo em todo o decurso de sua história (ARAPIRACA, 1982, p. 180).

Assim, para o autor, o principal problema do Acordo foi ter sido firmado com um país capitalista e por isso não ter mudado a ordem organizacional do sistema educacional. Por esse motivo a crítica se faz, antes de tudo, ao sistema capitalista de produção e não às medidas do Acordo MEC-USAID. Essas são vistas pelo autor apenas como um meio para atingir um fim maior, para ele, totalmente prejudicial, ou seja, o funcionamento de uma sociedade capitalista. Ao lermos o livro, compreendemos que o problema estava acima de tudo em um sistema econômico considerado por ele como maléfico a toda a sociedade, e daí a utilização de termos como, por exemplo, “denúncia”. Por isso o seu livro se preocupa menos em compreender as necessidades, analisar as mudanças ocorridas e mais em observar as relações dessas com um país capitalista que, de antemão, agia com interesses estritos, tornando o Brasil um “ser” sem responsabilidade sobre os seus atos, pois é visto como o colonizado, a vítima de um sistema implantado.

O livro de Maria de Lourdes A. Fávero, *A universidade brasileira em busca de sua identidade*, como já foi dito, é uma surpresa em relação às leituras feitas no mesmo período. Ele foge à regra dos já caracterizados no início do capítulo e apresentados ao longo deste. Como já ressaltamos, as obras escritas na década de 80, e anteriores a ela, têm em comum a característica de apresentarem críticas às medidas tomadas pelo governo em relação à Universidade. A diferença do livro de Fávero é que ele perde a caracterização política tão comum nos outros escritos e faz uma apresentação das medidas tomadas pelo governo sem pré-julgamentos, sem incorporar as críticas feitas no período. As características do Acordo são identificadas pelo autor em sua rápida apresentação.

A autora considerou a Universidade dentro de seu contexto histórico e social e identificou que as mudanças deveriam ser complacentes com as necessidades então identificadas: “Independente de sua estrutura organizacional, a Universidade, antes de tudo, é parte e fruto de um modelo político-cultural. Condicionada pelo contexto no qual está inserida, seus objetivos estão necessariamente relacionados com os objetivos da sociedade” (FAVERO, 1977, p. 11). Ela ainda fez uma crítica à Universidade no mesmo sentido das críticas apresentadas pelos governantes, ao declarar que:

A ciência e a técnica se apresentam cada vez mais diretamente ligadas às descobertas e ao conhecimento e este é visto como uma tarefa essencial para o desenvolvimento econômico-social. Mas o conhecimento que a Universidade transmite é, com raras exceções, limitado à conservação e repetição do passado, quando deveria ser principalmente uma força de produção nos vários domínios do saber dentro da sociedade, explorando novos campos e fazendo progredir a ciência. Na Alemanha e nos Estados Unidos, por exemplo, as Universidades tem contribuído para o aumento do conhecimento nos diversos campos, embora muitas vezes as pesquisas estejam condicionadas pelo governo e os empresários. (FAVERO, 1977, p. 13).

Outra crítica feita pela autora também coincide com as apresentadas pelo governo, que era a necessidade de vincular, mutuamente, na Universidade duas preocupações: investigação científica e formação profissional. Assim, seria uma das obrigações da Universidade a formação de profissionais, os quais deveriam ser conscientes de seu papel de exercer influências sobre a realidade, especialmente na perspectiva de mudanças. Para a autora, a Universidade deve pensar na existência de um profissional consciente e atuante na sociedade. A autora não criou oposições entre profissionais “técnicos” e pessoas críticas, assim como muitos outros o fizeram. Fávero observou que uma formação não excluiria a outra, e que a Universidade tinha como obrigação as duas funções então citadas. (FAVERO, 1977, p. 15-16).

A extensão universitária era, para Fávero, outra obrigação da Universidade para com a sociedade que a sustentava:

Dessa forma a extensão universitária pode ser vista como ponto permanente de conexão entre a Universidade e os diversos setores da sociedade, atuando em duas frentes: uma interna, com vistas a implementar a formação dos que a procuram e outra externa como serviço que a universidade presta diretamente à sociedade que a sustenta (FAVERO, 1977, p. 16).

Quanto ao Acordo MEC-USAID, a intelectual o cita diretamente apenas em um tópico do livro, considera os outros Acordos assinados entre os dois órgãos e afirma que estes foram assinados “(...) com a finalidade de promover, direta ou indiretamente, a cooperação cultural entre os dois países” (FAVERO, 1977, p. 57). O objetivo do Acordo, também é visto de maneira diferenciada. Não encontramos no texto, nada de imperialismo, recolonização cultural, exploração por parte do país desenvolvido as interpretações já constantes em outros autores não estão presentes na obra de Fávero. Outro fator que merece destaque é que ela observou tanto a existência de pessoas favoráveis quanto a de pessoas contrárias ao acordo MEC-USAID.

Ela cita, por exemplo, dois decretos-leis de 1966 que estabeleceram princípios como de integração e não duplicação de meios, e de indissociação entre ensino e pesquisa, observando que em 1968 fora criado um grupo de trabalho com a finalidade de: “(...) estudar a reforma universitária brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País.” (FAVERO, 1977, p. 65).

Quanto aos departamentos, Fávero considera que “Somente através da **Lei nº 5540/68 (artigo 11, letra b)**, no entanto, foi estabelecido que a Universidade brasileira deverá contar com uma estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas” (FAVERO, 1977, p. 68). O princípio básico para a nova organização foi a instauração de um sistema que evitasse a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes. A **Lei nº 5540**, do mesmo ano, determinou a extinção da cátedra. Outra lei do mesmo período instituiu que o concurso do vestibular deveria avaliar o nível de conhecimento até então adquirido pelo vestibulando e a sua aptidão intelectual para os estudos superiores. Sobre os decretos que instalaram o vestibular, a autora considerou que: “Da análise desses documentos, destacam-se como aspectos essenciais: a) função classificatória do vestibular; b) conteúdo abrangido e nível de complexidade; c) avaliação da formação recebida pelos candidatos no segundo grau e sua aptidão intelectual para os estudos superiores” (FAVERO, 1977, p. 76). Na mesma página, a autora ainda apresentou algumas críticas a essa organização proposta pelo governo que, apesar de necessária revelou algumas contradições.

A expansão do ensino, como já, era também objetivo do governo, tendo o decreto lei que a considerou em 1969 afirmado:

Será negada autorização para o funcionamento de universidades instituídas diretamente ou estabelecimentos isolado de ensino

quando, satisfeitos embora os mínimos requisitos pré-fixados, a sua criação não corresponda às exigências do mercado de trabalho, em confronto com as necessidades do desenvolvimento nacional ou regional (FAVERO, 1977, p. 71/ **Decreto-lei n° 464, de 11/02/1969**).

Nos textos legais, até então citados, pudemos identificar algumas das várias medidas apresentadas no Acordo: a não duplicação dos meios para fins idênticos; a necessidade de uma prova classificatória de acesso ao ensino superior; o fim da cátedra (**lei n/5540/68 artigo 33, parágrafo 3°**) e a ligação necessária entre formação superior e mercado de trabalho. E principalmente, a relação entre esta formação e o desenvolvimento do país.

Além da legislação citada, a autora ainda se refere ao sistema de créditos que, de acordo com suas considerações, não foi uma exigência do governo, mas que a maioria das universidades já o havia instalado. Quanto à organização do magistério, esta passou a abranger três categorias: professor titular, professor adjunto e professor assistente, em duas modalidades diferentes: dedicação exclusiva e em função do número de horas de trabalho.

Há um certo consenso de que o tempo integral constitui requisito indispensável para a carreira do magistério. Mas seria inviável, como regra geral sem remuneração adequada, sem reais condições de trabalho, bibliotecas, salas de estudo, laboratórios, etc. Não se duvida que o êxodo dos elementos de valor se deve, em boa parte, à pequena remuneração recebida. E, por outro lado, o magistério, em muitos casos, não passa de uma atividade acessória, ou dividida entre vários estabelecimentos, o que contribui para que o rendimento do trabalho tenda a cair cada vez mais. (FAVERO, 1977, p. 80)

Nesse excerto pudemos observar algumas das medidas que se impunham e os problemas anteriormente apontados pelo relatório MEC-USAID e pelo relatório do

professor Atcon, como a necessidade de o professor em tempo integral ser bem remunerado, e uma estrutura educacional efetiva para o bom funcionamento do sistema, como boas bibliotecas e laboratórios.

A pós-graduação também foi focada no período:

Somente a partir de 1968, com a promulgação da Lei nº 5540/68, institucionalizou-se a pós-graduação (art 24). Em fevereiro do ano seguinte foi aprovado o parecer nº77, do CFE, que visando preservar o alto nível exigido pela pós-graduação, determinou normas para o credenciamento dos cursos, considerando que os diplomas de mestre e doutor só terão validade nacional e gozarão das prerrogativas que lhes são asseguradas se os cursos de pós-graduação forem credenciados pelo CFE, nos termos da referida lei. (FAVERO, 1977, p. 81).

A autora considera que não temos uma tradição universitária, UMA VEZ QUE A Universidade foi imposta por força da lei, o que gerou alguns problemas, como, por exemplo, uma universidade que: “(...) muitas vezes se apresentam coisas de sua situação, chegando a confundir autonomia com isolamento” (FAVERO, 1977, p. 83).

A dissociação entre ensino e pesquisa seria outra grave falha do sistema universitário brasileiro, apesar de a Reforma Universitária considerar os dois indissociáveis, “(...) na prática a pesquisa continua sendo na Universidade brasileira atividade secundária e suplementar, enquanto o ensino é desenvolvido como atividade principal” (FAVERO, 1977, pg.84). Isso ocorreu porque, como considerou Fávero: “Em suma, as leis não fazem a implantação de um curso e sua melhoria. Fazem-na os que souberam usar as leis e as virtualidades que elas oferecem” (FAVERO, 1977, p. 82).

Em relação à extensão universitária:

É por seu intermédio que a universidade mantém íntima conexão com os diferentes setores da sociedade. Isso implica

tanto envolvimento direto da universidade nos projetos de desenvolvimento da sociedade, como maior contato com a comunidade e a realidade de que é parte. No Brasil persiste ainda a falta de entrosamento com as empresas, quer industriais, agrícolas ou de serviços, assim como com as demais instituições sociais, para conhecer seus problemas e equacionar possíveis soluções. (FAVERO, 1977, p. 84-85).

Outro ponto de diferença até então apresentado entre essa autora e os demais está na passagem acima. A relação entre universidade e empresas não foi vista por ela como algo maléfico para a universidade, para a empresa ou, ainda, para a sociedade, ao contrário, percebe-se que a autora considera inclusive necessárias e positivas essas ligações. É preciso ressaltar, no entanto, que a autora não apontou somente aspectos positivos da Reforma universitária e, por conseguinte, do Acordo; mas teceu, também, sérias críticas.

Entre as críticas feitas pela autora sobre a Reforma Universitária está a transcrita abaixo:

A implantação da Reforma tem mostrado que os documentos legais, sobretudo os primeiros decretos-leis, não satisfizeram principalmente por criarem padrões rígidos de reestruturação. A reforma deveria constituir-se num processo permanente, flexível e dinâmico de ajustamento das instituições aos objetivos traçados em função das necessidades. É evidentemente um processo difícil; e não raro os fatos, se revelam contraditórios. (FAVERO, 1977, p. 71).

Para Fávero, a reforma da universidade não deveria existir apenas para corrigir ou evitar abusos:

A reforma da universidade tem que partir sempre de um ponto de referencia: Universidade para que? O que significa que todos os princípios norteadores de uma reforma universitária devem estar sempre em consonância com a explicitação das funções da Universidade dentro de uma determinada sociedade e de um

determinado contexto histórico. (...) Mas, para não ficar no plano das intenções, a ideia de reforma deve ser consubstanciada em um projeto objetivando a nova cultura científica e tecnológica que tem de ser reelaborada e criada na Universidade. (FAVERO, 1977, p. 86).

É indispensável afirmar que, no período aqui estudado, a Universidade deveria existir para atender às necessidades de progresso do país. Suas funções, dentro da sociedade e do contexto histórico do período, poderiam ser resumidas como as de uma instituição com gastos proporcionais aos benefícios prestados à sociedade e que contribuísse para a modernização e desenvolvimento do país. Não pudemos deixar de notar que a autora escreveu em um período de controle às publicações, mas isso não impediu as suas críticas ao governo aqui apresentadas. O aspecto positivo da autora foi ter sido capaz de separar, em suas análises, ideologia política e política adotada, e compreender que o processo, então implantado, fazia parte de um objetivo maior, a modernização do país.

Concluimos que o estudo do Acordo MEC-USAID, durante um longo período e, ainda hoje, está tomado por visões ideológicas e políticas que, na maioria das vezes, obstam um estudo científico e uma maior contribuição para a sociedade de documentos e teorias importantes para a história da educação nacional. Com algumas exceções, como a da professora Fávero, podemos afirmar que a maioria dos autores que trataram do assunto não conseguiram se eximir das ideologias tão marcantes e presentes no período do governo militar, no qual o Acordo foi assinado.

A maioria das análises apresentadas discorre sobre a polarização entre o certo e o errado, o país que seria totalmente beneficiado e o outro que seria largamente prejudicado. Exceto a visão dos governantes (no período os militares), que se utilizaram do Acordo para conter as manifestações populares. Essa interpretação nos remeteu a

certas linhas de reflexão predominantes no período, tanto da assinatura do Acordo quanto dos anos posteriores a ele. Como não podemos, e não devemos, separar a obra do período em que foi escrito, compreendemos as reflexões apresentadas. Enxergamos, porém, a necessidade de refletir sobre essas considerações, e nos permitimos, hoje, em 2010, pensar outras questões referentes ao mesmo acordo.

CAPÍTULO II

PARTE 1: Considerações sobre o relatório: “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”.

No discurso de encerramento do quinto Fórum Universitário, no dia dez de outubro de 1964, o então presidente Sr. Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco enfatizava a necessidade de a universidade preparar cidadãos de alto nível cultural que teriam a missão de impulsionar o desenvolvimento do país. Para isso, uma das mudanças indispensáveis seria a efetivação do professor de tempo integral, deduzindo-se daí que, o governo tinha a intenção de reformular profundamente a vida universitária no tocando à carreira do professor, especialmente no que se refere à sua completa integração nas atividades educativas. “A intenção é que o professor dedique-se integralmente à Universidade, tendo também um salário mais justo” (BRANCO, 1964, s.n.p).

Para esse governante, a Universidade deveria preparar cidadãos de alto nível cultural com a missão de impulsionar o desenvolvimento do país. Quanto ao estudante, este deveria desejar não um simples diploma, mas alcançar amplos conhecimentos que lhe permitissem ser elemento útil ao progresso e à prosperidade da sociedade. A principal preocupação do professor e do aluno deveria ser, portanto, o constante progresso do país. Convém ressaltar que esses objetivos não foram visados apenas por Castelo Branco, mas também por outros governantes do mesmo período. O “milagre econômico” pode ser considerado mais uma entre as buscas dos governantes pela modernidade e progresso. Não podemos ignorar que ainda hoje vários países, além do Brasil, buscam alcançar esse patamar há tanto tempo almejado, objetivo que, na

conjuntura econômico-social mundial, no período e atualmente, não poderia de forma alguma ser ignorado.

Participaram do mesmo Fórum o Ministro da Educação e Cultura, Sr. Flávio Suplicy de Lacerda, e o professor diretor do Ensino Superior do Palácio da Cultura, Sr. Raymundo Moniz de Aragão. Para Suplicy, não era possível reformar a Universidade Brasileira porque esta ainda precisava ser formada. Afirmou que “Os comunistas fizeram campanha falsa em torno de uma reforma universitária; com conceitos que são valores de uma frase vazia” (SUPLICY, 1964, s.n.p). Em relação à autonomia da Universidade, ela existiria somente se existisse responsabilidade: “Caso o ministro seja responsabilizado por aquilo que deveria estar em competência da Universidade e caso ele entenda-se com alunos porque não há entendimento na Universidade esta perde a autonomia, e também caso não seja capaz de elaborar nos alunos e professores o pensamento da nação” (SUPLICY, 1964, s.n.p). Outras medidas necessárias seriam: estudar os mercados de trabalho (analisar em quais setores da sociedade existiria maior carência de mão de obra e incentivar a formação nessa área); marcar as zonas de influência das Universidades; assegurar recursos para o ensino e pesquisa. Essas medidas se caracterizariam não como uma Reforma, mas sim como formação da Universidade baseada na realidade brasileira.

Segundo Aragão, o objetivo primeiro do Fórum foi reunir mestres e reitores das Universidades Brasileiras com o Ministro do Estado para detectar e solucionar os graves e importantes problemas do ensino superior. Para ele, as opções que o Brasil tinha era crescer e fortalecer-se pela ciência e pela técnica ou submergir e perecer na miséria, na discórdia e na violência. Mais uma vez a universidade aparece como possibilidade para a consecução do progresso do país. Ainda de acordo com Aragão: “O presidente mostrou que agora o poder tem ouvidos atentos às vozes da ciência e da cultura”,

através da sua presença e do seu discurso no Fórum Universitário (ARAGÃO, 1964, s.n.p).

Quando Aragão pretende demonstrar como a educação seria o melhor investimento, ele cita o professor norte-americano Frank Tiller, defensor de que o progresso norte-americano deveria ser atribuído primeiramente ao magnífico esforço realizado no campo da educação e da pesquisa científica. “É necessário um preparo dos mestres, seu aperfeiçoamento, e os investimentos devem ser prioritários para o ensino superior porque é aí onde mais depressa influencia e acresce a produtividade e libera o capital investido” (ARAGÃO, 1964, s.n.p). Pelas considerações apresentadas até então, podemos inferir que, aos olhos desses governantes, o sistema educacional existente não era o mais adequado para os objetivos a serem alcançados, e, por isso, as mudanças propostas se faziam indispensáveis.

O principal objetivo de todo o regime militar era a efetivação do progresso do país. Os Estados Unidos eram o exemplo máximo do progresso capitalista, e essa era a opção administrativa e econômica adotada pelo Brasil, por isso as autoridades brasileiras entenderam que deveriam seguir o exemplo daquele país quanto à educação.

O Acordo MEC-USAID não foi a única medida de apoio utilizada pelo governo brasileiro, (apesar de ser a principal analisada neste trabalho). Um ano antes da efetivação do Acordo, no período de junho a setembro de 1965, o professor norte-americano Rudolph P. Atcon desenvolveu um estudo realizado a pedido da então Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura, intitulado: *Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira* e publicado no Rio de Janeiro, em 1966. Esse estudo não foi o primeiro auxílio dado ao Brasil por Atcon. De acordo com Aragão, ele já havia assessorado o professor Anísio Teixeira na organização da CAPES por ocasião em que fizeram, junto do Conselho Nacional de Pesquisas e da

Diretoria do Ensino Superior, os planos complementares e harmônicos que dariam ao ensino superior o impulso de tornar-se “(...) a mola propulsora do desenvolvimento da grandeza nacional” (ATCON, 1966, s.n.p).

Aragão, apresentando Atcon em seu livro, faz a ressalva de que ele “(...) não está ligado a qualquer país ou organização internacional”, que ele era “um livre atirador a serviço da reorganização universitária”, (1966, s.n.p.), e havia auxiliado vários outros países, como Chile, Honduras, Venezuela, Colômbia. O fato de ele ser estrangeiro pesou muito nas críticas ao seu trabalho, principalmente de estudantes. No entanto, a repercussão do Acordo MEC-USAID foi bem maior, a partir da apresentação de suas idéias, por motivos diversos que analisaremos ao longo do trabalho.

Em relação ao estudo realizado por Atcon - apesar de ter sido elaborado em tempo consideravelmente curto (apenas quatro meses: de junho a setembro de 1965); das várias dificuldades encontradas, como por exemplo, a não receptividade de algumas universidades que não o recebiam de boa vontade e dificultavam-lhe o acesso a suas estruturas internas; a falta de apoio do governo de acordo com seus escritos - podemos constatar que foi de grande importância para a organização do sistema universitário brasileiro.

Convém salientar que foi o governo brasileiro que contratou o americano para fazer o estudo sobre os problemas da universidade brasileira.

Atcon visitou, durante o período de suas análises, doze universidades, todas elas federais, exceto uma, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Antes da apresentação de suas considerações sobre cada uma delas, identificou quais seriam os problemas existentes que atrapalhariam o desenvolvimento de uma universidade. O primeiro deles era o “Fator quantitativo”, que englobava a quantidade de vagas oferecidas pela universidade e a quantidade de alunos que as disputavam (problema

ainda hoje existente); a quantidade de docentes da instituição, de matérias oferecidas, de novos cursos. Uma das propostas de Atcon foi aumentar o número de edifícios, laboratórios, serviços e aparelhagem para atender às massas estudantis, há poucos anos, a meras centenas de privilegiados. Conclui-se então que: “Temos então, como primeiro, primeiríssimo princípio, de tomar em conta o fenômeno quantitativo com que se defronta o Ensino Superior, cuja resolução não é só um dever moral comunitário, senão uma necessidade imperiosa para a própria sobrevivência” (ATCON, 1966, p. 3).

O segundo era o “Fator qualitativo” que denunciava o “(...) fenômeno do declínio qualitativo do Ensino Superior” (ATCON, 1966, p. 4).

O terceiro era o “Fator Econômico”, que expunha a necessidade de se fazer um planejamento do ensino superior. O importante, segundo ele, não era cortar ou diminuir as verbas da universidade, mas fazer um planejamento para aproveitá-las da maneira mais adequada possível:

Como critério decisivo para qualquer reformulação estrutural da universidade, para qualquer reorganização institucional, aquisição de meios materiais e recursos humanos, ou para qualquer nova construção, deve estar sempre presente o fator econômico. Não no sentido de disponibilidades financeiras, para levar a cabo qualquer despropósito, “já que os fundos foram aprovados”, mas no sentido absoluto de planejamento, para conseguir o máximo rendimento com a menor inversão de dinheiro. (ATCON, 1966, p. 4).

“O fator da não-correspondência entre Conhecimentos, Títulos e Profissão” seria o quarto, explicitando o seguinte raciocínio: o estado, tendo mantido na Universidade federal determinado estudante e despendido com ele gastos estaduais, ao final do curso, este estudante **deveria** exercer a sua profissão de forma a contribuir para o Estado, e para com a sociedade que o manteve durante os anos de estudos. De acordo com Atcon,

no Brasil, “(...) há um enorme dispêndio de tempo e dinheiro para a preparação universitária de um reduzido número de profissionais, sem a menor garantia de que eles efetivamente exercerão a correspondente profissão” (ATCON, 1966, p. 5). Para o especialista, esse problema era grave porque era antieconômico e injustificável, já que os serviços educacionais, no país, eram gratuitos:

É uma injustiça social frente a quem tem que pagar a conta do Ensino Superior, isto é, a vasta maioria de uma comunidade que nunca terá a menor oportunidade de desfrutar dos privilégios que provêm da posse de um título acadêmico-profissional. O mínimo que se deve esperar dos que, à custa da sociedade recebem este ensino privilegiado- cujos resultados formais lhes permitam o acesso ao poder- é de que eles pelo menos sirvam à sua sociedade dentro do campo escolhido para o qual foram formalmente preparados. (ATCON, 1966, p. 5)

Em face dessas considerações, Atcon conclui: “Temos então, como quarto problema do Ensino Superior, o princípio de estabelecer essa correspondência entre o ensino recebido, os conhecimentos adquiridos e o exercício de uma profissão” (ATCON, 1966, p. 6).

Com relação ao “Fator educativo”, Atcon assevera que:

Temos então, um quinto princípio a considerar no Ensino Superior: o da implementação de um sistema realmente educacional, que se baseia em valores reais, não meramente utilitários, e dependa da dedicação exclusiva de todos os envolvidos no grande empreendimento chamado “Educação Universitária (ATCON, 1966, p. 7).

Nesse período, o professor com dedicação exclusiva e tempo integral e exclusivo ainda não era uma realidade no sistema universitário brasileiro. Para Atcon, de acordo com Cunha: “A primeiríssima tarefa de reformulação universitária no Brasil: desvincular o pessoal docente e administrativo dos cânones do serviço público” (ATCON, apud, e

CUNHA, 1988, p. 206). O que Atcon estava tentando mostrar era a real necessidade de professores com dedicação exclusiva ao ensino superior, e de que esses, de fato, se dedicassem às atividades relacionadas à educação.

O último fator considerado é o “Fator tempo”, no qual Atcon chama a atenção para o fato de que as medidas tomadas, naquele momento, em relação à Universidade teriam impacto no século XXI: “Não deveria tampouco perder-se de vista o fato de que, dada a natureza de uma instituição cuja vida somente em décadas se expressa, qualquer planejamento, iniciado hoje, para a reformulação do Ensino Superior, será de fato já para o Século XXI”. (ATCON, 1966, p. 7).

O autor salienta que os pontos apresentados por ele não eram problemas a ser solucionados exclusivamente pelo Brasil, mas cuja solução também seria aplicável a essa realidade. Para a resolução dos problemas por ele apontados, seria encarregada uma comissão, poderíamos pensar na USAID que teria a função de: “Mas, seja quem for que venha a dedicar-se, tranquila e exclusivamente, a essa tarefa vital, não deve perder de vista a necessidade de encontrar respostas efetivas, viáveis e eficazes aos fatores acima postulados” (ATCON, 1966, p. 7). Vimos, portanto, que antes e mais importante que qualquer teoria, os problemas do ensino superior precisavam de soluções práticas. De acordo com Atcon, essas soluções deveriam ser apresentadas por uma comissão para tal constituída. E quanto aos problemas por ele detectados, percebemos irem ao encontro dos objetivos dos governantes do período: era necessário fazer com que o sistema educacional contribuísse para o desenvolvimento do país e retornasse a este todo o investimento despendido para a educação, no caso, universitária.

Algumas das críticas recorrentes neste contexto foram feitas no sentido de que o relatório e, principalmente o Acordo MEC-USAID, levariam a universidade a existir como um curso técnico, local para a formação de profissionais, e não formador de

pesquisadores. No entanto, quando analisamos os objetivos e a missão que Atcon atribuiu à Universidade, enxergamos, sim, as ligações com o mundo do trabalho, mas não apenas estas:

(...) à exigência de que a Universidade é a legítima formadora do pensamento da comunidade no espiritual, moral, intelectual, social e econômico (ATCON, 1966, p.8) / Em outras palavras, a Universidade tanto deve dirigir-se à satisfação das necessidades do indivíduo, como às da comunidade, sem prejudicar um objetivo em nome do outro. Ademais, tem a obrigação de manter, cultivar e renovar o conhecimento através da pesquisa e erudição, além de proporcionar a todos uma real educação, no sentido da eterna reformulação de idéias e de ininterrupta transmissão de valores sociais (ATCON, 1966, p. 9).

Assim, devemos considerar que, entre os objetivos de Atcon, estava também o desenvolvimento das humanidades.

O fato é que realmente o pesquisador Atcon leva em consideração a necessidade da manutenção e ampliação da mão-de-obra necessária para o desenvolvimento do país, mas isso não significa que ele desconsidera as habilidades intelectuais. Para ele, “Algo aconteceu de 1960 para cá para quebrar a casca que mantinha a Universidade Brasileira num “esplêndido isolamento” da comunidade que a financia, mas que não recebia os devidos e necessitados serviços em retorno” (ATCON, 1966, p.74). Por isso, ele questiona: Qual seria o sentido, para a sociedade, de manter financeiramente instituições como as universidades, se estas não trouxessem nenhum tipo de retorno à sociedade?

Pensamos que as considerações feitas pelo autor têm como objetivo mostrar que, todos os inclusos na estrutura universitária, mantida pelo Estado, têm a obrigação de retornar, por meio de seus estudos e trabalhos, algo de bom para essa sociedade que os manteve ou mantém. Que é um lado do ensino superior tão importante quanto o desenvolvimento do senso crítico, cultural, pessoal o que, conseqüentemente também contribui para a efetivação dos primeiros quesitos apresentados no parágrafo acima. Em

suma, a comunidade universitária tem vínculo com a comunidade geral, porque é inegável que uma pessoa com o senso crítico apurado faz as devidas associações entre desenvolvimento pessoal e desenvolvimento coletivo.

A consideração apresentada a seguir ajuda a demonstrar um dos requisitos que nos levaram a observar que o ensino técnico não era o objetivo único e final proposto pelo professor: “Nesta unidade universitária devem encontrar-se todas as matérias básicas do conhecimento humano que **não sejam matérias estritamente dirigidas à preparação profissional**” (ATCON, 1966, p. 15. Grifo nosso). Entre outros objetivos, além dos já citados, estava: “Educação e Treinamento não especializado, em humanidades, ciências naturais, sociais, para o desenvolvimento básico do conhecimento humano” (ATCON, 1966, p. 9).

Outra questão que Atcon levanta e ainda é ponto de discussão no sistema universitário é referente à autonomia da Universidade. O artigo 80 da “Lei de Diretrizes e Bases” considera, na reformulação institucional, a ampliação e consolidação da autonomia universitária, que, no entanto, não existia de fato. Para Atcon, seria preciso: “(...) a própria universidade sofrer modificações administrativas para desenvolver mecanismos de controle internos, que lhe permitiriam exercer, com juízo e segurança, uma independência acadêmica e financeira que, no momento não existe, por estar tudo controlado em última instância pelo poder Executivo do Estado” (ATON, 1966, p. 13).

Ao mesmo tempo em que Atcon foi favorável à reformulação do sistema universitário para este alcançar sua autonomia de forma a exercê-la com “juízo e segurança” ele denunciou uma situação prevista, em lei, que não era efetiva. De acordo com as suas considerações, apesar de a lei garantir à universidade a ampliação e a consolidação da autonomia universitária, esta, de fato, não existia. Assim, podemos

pensar que Atcon não era contra a autonomia universitária, mas à forma de autonomia até então existente. Para ele:

Autonomia administrativa (...) tem que implicar a existência de controles internos à instituição, porque em algum lugar devem existir controles objetivos e funcionais, que garantirão a produção educativa e impedirão a arbitrariedade individual ou coletiva (ATCON, 1966, p. 81)

E mais: “Porque é um fato inescapável de que uma Universidade autônoma é uma grande empresa e não uma repartição pública” (ATCON, 1966, p. 82). Diferentemente do que alguns autores pensaram sobre as considerações do autor aqui estudado, ele era favorável a uma autonomia universitária; no entanto, esta deveria ser planejada e organizada de maneira que contribuísse para o melhor funcionamento possível da universidade brasileira:

A autonomia efetiva tem que ser conquistada (...). Mas, a autonomia universitária não pode ser conquistada pela força ou rebelião, porque não se trata de um privilégio individual ou coletivo, senão de da expressão a uma crescente maturidade psicológica da Nação. Esta tem que crescer biologicamente, como qualquer outra atitude ou instituição social, para transformar-se numa realidade nova, após justificar, além de qualquer dúvida sua própria razão de ser. (ATCON, 1966, p. 116).

Essa autonomia organizada e planejada que Atcon nos apresenta é concordante com a apresentada pelo governo do período, inclusive no discurso do Sr. Flávio Suplicy, Ministro da Educação, que apresentou, em outras palavras, as considerações apresentadas por Atcon em relação à autonomia universitária.

Em síntese, Atcon propõe uma nova estrutura universitária, a qual ele mesmo definiu: “A nova estrutura a ser estabelecida se dirige à satisfação das reais necessidades da sociedade, proporcionando a um número cada vez maior de jovens, um ensino superior em campos do conhecimento que a comunidade necessita com urgência” (ATCON, 1966, p. 15). E mais:

(...) defendia o planejamento do sistema educacional voltado às necessidades do mercado, para isso a Universidade teria que seguir os seguintes objetivos: primeiramente educação e treinamento profissional, educação e treinamento não especializado, aperfeiçoamento e treinamento especializado, pesquisa científica e cursos de especialização, extensão universitária e educação superior geral (SANTO, 2005, p. 138).

Por essas reflexões, carece enfatizar, mais uma vez, que, longe de seu trabalho ser uma contradição ou uma exclusão de quesitos referentes à universidade, Atcon procurou mostrar a importância de um ensino superior que soubesse valorizar o desenvolvimento pessoal e profissional associado às necessidades do país. A título de explicação, nos apropriaremos de um exemplo dado pelo próprio Atcon: a excessiva procura pelos cursos de Medicina, em detrimento de vários outros que possuíam vagas sobrando, e a diferença de oferta de médicos em determinadas regiões do país e a falta deste em outras (como no nordeste). Atcon nos leva a pensar sobre a necessidade da valorização social de outras profissões e da importância dos profissionais em todas as regiões do país e não apenas no Estado de São Paulo.

Atcon deveria visitar as universidades federais e assim o fez, com exceção da já citada Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC). As universidades federais que Atcon visitou foram as do Pará, de Ceará, de Rio Grande do Norte, da Paraíba, de Pernambuco, da Bahia, de Minas Gerais, de Santa Maria, de Santa Catarina e a do Rio de Janeiro. De acordo com ele, não foi possível visitar outras Universidades

devido ao curto período determinado para a efetivação do desenvolvimento deste trabalho.

A primeira Universidade que Atcon descreveu foi: “A Universidade Federal do Pará”, a qual “possui uma administração central, estruturalmente melhor que a do tradicional passado e o catedrático tem sofrido consciente diminuição de importância” (ATCON, 1966, p. 24). De acordo com ele, na Universidade do Pará “(...) só é preciso oferecer mais amplos recursos e uma maior liberdade de ação, para que esta universidade possa seguir o seu caminho acertado de renovação e crescimento” (ATCON, 1966, p. 29).

Na Universidade Federal do Ceará, a Faculdade de Filosofia já contava com um “sistema de créditos” importados dos EUA; no entanto, a sua aplicação efetiva só se daria com uma série de outras mudanças, como medidas de controle e de diversificação administrativa.

Em relação à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Atcon concluiu que o proposto organograma administrativo desta: “(...) se aproxima impressionantemente do que deve ser no sentido ideal, um sistema administrativo eficiente para uma universidade autônoma” (ATCON, 1966, p. 29). E ainda, referindo-se a ela faz uma reflexão da necessidade da aproximação da sociedade com a Universidade, por isso, para ele, o campus universitário deveria localizar-se no meio da cidade e não nos seus subúrbios.

Observamos que, em algumas Universidades, as mudanças propostas por Atcon já estavam sendo pensadas e, em alguns casos, até efetivadas, o que demonstra, primeiramente, que as medidas já se faziam necessárias, inclusive sob a ótica das pessoas mais próximas ligadas à Universidade Brasileira. Em segundo lugar, que as propostas de Atcon não significavam uma reforma ou revolução, ou seja, uma

transformação radical, mas sim, uma transformação necessária baseada na realidade e nos problemas universitários que já haviam sido detectados no meio acadêmico como necessária para a melhoria deste. Muitas das universidades, senão as maiores delas, já viam necessidades de mudanças.

Para a Universidade Federal de Minas Gerais, Atcon recomendou que fosse contratado um gerente de empresas, em regime de dedicação exclusiva, como um administrador da universidade, para evitar “confusões indevidas”. O desenvolvimento do eixo universitário Recife-Porto Alegre deveria ser ampliado para contrabalancear a exagerada concentração de Universidades no triângulo Rio de Janeiro, Bahia e São Paulo.

Em relação à Universidade Federal de Santa Maria, Atcon considera que, assim como as outras, ela também precisaria de uma orientação, no entanto: “Administrativamente, ela já faz o possível para controlar as atividades financeiras adequadamente. Tem um bom acompanhamento estático e uma consciência invulgar do valor publicitário”, (ATCON, 1966, p. 66). Quanto à Universidade Federal de Santa Catarina, referindo-se às suas questões financeiras, ele indica que a melhor forma de solucioná-las seria pensar a Universidade como uma empresa privada: “Tanto o processamento dos documentos como a tramitação financeira de cada caso, recebem soluções que, por hora, só se encontram em boas empresas privadas e quase nunca no serviço público” (ATCON, 1966, p. 70).

Sobre a Universidade Federal do Rio de Janeiro, ele apresentou o chamado “Documento Kafuri, que prevê a reestruturação das presentes universidade acadêmico - científicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro num reduzido número de grandes “centros” que reunirão as distintas áreas do conhecimento básico ou aplicado” (ATCON, 1966, p. 73). Sobre a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul,

ele não apresentou nenhuma observação em sentido negativo. De acordo com as suas idéias, nada deveria ser modificado.

Além das devidas considerações sobre as universidades, em pequenos trechos do texto, podemos enxergar críticas referentes ao governo brasileiro e também ao norte-americano. Quando Atcon descreve sobre a falta de orientação existente na Universidade Federal da Paraíba, diz:

Essa falta naturalmente existe, não só em João Pessoa, mas em todo o mundo, comprovando outra vez, sempre com crescente angústia, a indesculpável negligência dos americanos e das demais instituições mundiais de assistência técnica direta ou indiretamente ligadas aos esforços norte-americanos, no que diz respeito à criação de um corpo de consultores em organização e reorganização universitárias. Infelizmente, este pessoal não existe, apesar de que centenas de universidade agora reclamam com angústia veemência tal tipo de assessoria. (ATCON, 1966, p. 73).

Após as observações de Atcon, foi firmado o Acordo MEC-USAID e cinco planejadores norte-americanos vieram ao Brasil para dar assessoria ao sistema universitário brasileiro.

Em relação ao governo brasileiro, Atcon acredita que devido à falta de um órgão central que organizasse com maior rapidez e eficácia as suas visitas nos distintos Estados não foi possível a ele conhecer outras universidades, além das citadas. Em relação a sua visita na Universidade Federal do Rio de Janeiro escreveu: “Não houve tempo, porque todos no Rio estão tão ocupados, que não podem concentrar-se em assuntos filosóficos de fundo” (ATCON, 1966, p. 74). É preciso pensar também que existiam pessoas ligadas à Universidade e mesmo ao governo que eram contrários à visita de Atcon.

Atcon concluiu que em todas as universidades visitadas, existe a consciência de que a universidade brasileira não pode ficar à margem dos acontecimentos sociais, que é sua obrigação estar atenta para as necessidades da nação e a serviço socioeconômico de sua comunidade. No entanto, de acordo com ele, os problemas entre a universidade e o possível desenvolvimento do país não eram restritos ao país:

As autoridades universitárias **ocidentais** não têm sabido traçar planos filosóficos, meta-educacionais e econômicos apropriados, de maneira a convencer aos políticos e à opinião pública de que é o produto humano e não o produto material o que finalmente decidirá entre o desenvolvimento e a estagnação (ATCON, 1966, p. 17).

Apresentadas as considerações de Atcon, lembramos ao leitor que elas receberam diversas críticas de alguns trabalhos historiográficos, que incorporaram visões ideológicas do período. No entanto, como muitas das propostas e, conseqüentemente, das críticas são pertinentes para o Acordo MEC-USAID, apresentá-las-emos após as considerações sobre o Acordo.

Assim, as tentativas de mudanças não foram apenas atitudes do governo para com a sociedade, mas, também, uma conquista desta que, há anos, vinha criticando a estrutura universitária que dentre outros aspectos excluía grande parcela da sociedade, particularmente aquela com poucas condições econômicas. Por isso, não podemos deixar de considerar que as medidas tomadas pelo governo, o relatório do professor Atcon, entre outras medidas foram mecanismos do governo para conter a manifestação decorrente da insatisfação de parcela da sociedade brasileira em relação ao funcionamento da Universidade. De acordo com Atcon:

Já não existe dúvida nos meios universitários de que o planejamento institucional é, de fato necessário. Agora só resta

implementar esse desejo, tanto no nível institucional como no da nação inteira; e para isso se necessita de **orientação**” (ATCON, 1966, p. 78).

Essa nova estrutura universitária deveria efetivar a autonomia universitária que, assim como várias outras instituições, também necessitaria de certo controle: “Autonomia administrativa (...) tem que implicar a existência de controles internos à instituição, porque em algum lugar devem existir controles objetivos e funcionais, que garantirão a produção educativa e impedirão a arbitrariedade individual ou coletiva” (ATCON, 1966, p. 81). Atcon era favorável à autonomia administrativa da Universidade, contudo esta deveria ser controlada para que fosse realmente proveitosa. “A primeira necessidade não só do mundo universitário ou educacional em geral, senão de toda a infra-estrutura sócio-econômica do país é a completa revisão de sua política salarial” (ATCON, 1966, p.79). O controle citado abrangeria a questão salarial, que deveria ser repensada: para Atcon, professores de tempo integral deveriam ser bem remunerados para exercerem de fato a dedicação necessária à Universidade.

No início do relatório, Atcon já considera a possibilidade de, entre as propostas apresentadas, uma ou outra não ser condizente com os conceitos, desejos ou planos do país. Considerada a possibilidade de reformulações dentro de suas propostas, Atcon ressalta: “(...) em geral, cabe-nos salientar que as categorias a serem analisadas são as categorias de reformulação universitária do nosso século e, como princípios, válidos em qualquer sociedade contemporânea” (ATCON, 1966, p.1). Atcon mostra que, por mais que alguém pense que as propostas não são condizentes com a realidade brasileira, é preciso refletir que estas são concernentes à realidade mundial e à sociedade contemporânea como um todo. Contudo, não pensa que a reforma deva ser algo proposto por determinado grupo ou pessoa e logo, então, efetivada:

Reforma universitária se faz com planejamento integral e específico, seguido por convencimento, até que o campo, a instituição, os grupos envolvidos e as pessoas interessadas, se saturem dos argumentos em favor de uma determinada linha de ação e a aproveem com o intuito de aplicá-la (ATCON, 1966, p. 93).

Atcon afirma que a Reforma Universitária não deve ser imposta, mas efetuar-se após um longo debate entre várias das partes envolvidas. “O que se propõe, efetivamente, é uma reorientação mental dos órgãos centrais do poder executivo, para que possam servir, com maior eficiência, ao maior número de pessoas e problemas, correspondendo às angústias do meio e assim cumprindo com o seu dever” (ATCON, 1966, p. 97).

A pesquisa não foi excluída de seu relatório, mas teve recomendações:

A execução da pesquisa deveria tramar-se através das universidades, mas o seu financiamento principal, o plano integral, o controle e o acompanhamento continuam e a interligação das partes, para desenvolver uma ação em grande escala deveria ser realizada através de um grupo técnico especialmente criada para tal fim (ATCON, 1966, p. 101).

O “Plano Asimow” já aplicado na Universidade Federal do Ceará foi apresentado a Atcon pelo professor Morris Asimow da Universidade da Califórnia. Ele consistia em um programa de fomento a pequenas indústrias no interior, por iniciativas de quadros técnicos da Universidade, junto com as autoridades locais e especialistas estrangeiros. Em resumo, algumas das propostas de Atcon ao longo de suas considerações podem ser, assim, dispostas:

(...) a implantação de uma adequada administração central universitária, a integração dos currículos, o estabelecimento de um sistema de créditos, o fomento dos esportes, o desenvolvimento da regionalização, a implantação de cursos pós-graduados, a uniformização do vestibular e muitos assuntos desta natureza, dariam parte de sua programação (ATCON, 1966, p. 119).

No final do relatório, as recomendações de Atcon aparecem resumidas, ao todo, em vinte tópicos. Ao lermos as considerações do professor norte-americano em relação à Universidade brasileira, as declarações de pessoas ligadas ao governo para receberem esse apoio e algumas críticas da população brasileira relacionadas às medidas já apresentadas no trabalho, observamos que algumas das atitudes do governo foram necessárias. Além da própria situação da Universidade, a população, em geral, manifestava forte descontentamento em relação a ela. Atcon apresentou as suas considerações, e o seu estudo alertou sobre os seus limites dela, e coube ao governo, junto com os seus assessores, implementá-la, independentemente da ação do professor norte-americano.

Outra reflexão necessária é pensarmos o estudo em relação ao período no qual foi apresentado. No início deste texto, apresentamos os principais objetivos dos governantes do período: a importância do desenvolvimento do país e a modernização tão almejada. Não podemos desconsiderar que, mesmo sob ângulos diferentes, Atcon aponta medidas para a Universidade que são coincidentes com as almejadas pela sociedade universitária brasileira. Por mais que determinadas críticas sejam pertinentes, principalmente as relacionadas à censura e à liberdade intelectual do período, altamente prejudiciais à Universidade Brasileira, não podemos rotular todas as medidas desse governo como maléficas para a sociedade brasileira.

Parte 2: Considerações sobre a relação entre o IPES e o ensino superior brasileiro.

De acordo com o livro *Os empresários e a educação. O IPES e a política educacional após 1964*, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) foi criado em 1961 por um grupo de empresários das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro e permaneceu em atividade até 1971. Era composto por profissionais liberais bem sucedidos, que o financiavam, e por membros das Forças Armadas. Um dos seus principais objetivos era atingir, em âmbito nacional, o desenvolvimento econômico e social.

Em 1964, o IPES dividiu-se, formando dois institutos com composições diferenciadas. O IPES do Rio de Janeiro caracterizava-se por um espírito mais reformista e o de São Paulo, mais conservador, passou a explorar a propaganda anticomunista. O Instituto entra em nossos estudos como mais um dos fatores que contribuíram para as mudanças propostas pelo governo, assim como as propostas do Acordo MEC-USAID e do professor Atcon. Entretanto, por não ser ele o nosso objeto principal, apresentamos apenas as informações mais necessárias para a compreensão dos objetivos em relação à Universidade, no contexto aqui estudado.

De acordo com o livro já citado “(...) em 1964 o IPES sofreu uma decadência de sócios ao mesmo tempo em que o seu prestígio chegou ao seu auge, ao ceder vários elementos do seu quadro dirigente para integrarem o staff do Presidente Castelo Branco: Isso mostra que o IPES se tornou governo” (SOUZA, 1981, p. 23).

Após 1964 algumas das propostas do IPES foram colocadas em prática pelo governo como, por exemplo, a Reforma Bancária e Monetária e a Reforma Agrária. Para Souza, apesar de a entidade se declarar apartidária os seus objetivos eram “indubitavelmente” políticos:

(...) as idéias defendidas pelo IPES apresentava um visão elitista, partidária da ideologia do mérito escolar, uma

subordinação do ensino aos interesses da economia, e preconizavam o modelo norte-americano de participação conjunta de elementos da universidade e do “modelo-econômico-social” (SOUZA, 1981, p. 123).

Após quatro anos, em 1968, restaram apenas dois grupos atuantes do IPES, o “Grupo de Educação” e o “Grupo de Estudos e Pesquisas”, que permaneceram até 1971. Entre os objetivos do IPES relacionados à educação estavam: estimular a educação moral e cívica dos indivíduos pela formação de líderes; coordenar atividades de caráter social; obter, por meio da pesquisa objetiva e da livre discussão, conclusões e recomendações que contribuíssem para o progresso econômico, o bem estar social, o fortalecimento do regime democrático do Brasil, a formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico, ou seja, a capacitação da força de trabalho. Quanto à estrutura do sistema educacional, era necessária a sua expansão para atender aos interesses do desenvolvimento econômico (definindo as áreas prioritárias), tendo em vista as exigências do mercado de trabalho. Para isto, até 1963, o IPES auxiliou o governo por meio de convênios com instituições de ensino e associações de operários e escoteiros. A partir de 1967, realizou cursos na área econômica e administrativa para atender às necessidades de recursos humanos das empresas e acolheu um grande número de Universitários.

O objetivo final do IPES, como já foi citado, era o crescimento econômico de todo o país, o fortalecimento da livre empresa e a preservação do capitalismo. É, pois, em virtude desses objetivos que se acreditava na necessidade de um ensino superior de qualidade. O ponto de encontro entre o objetivo maior e a Universidade brasileira estava no fato de que, para esses empresários, a Universidade, o ensino universitário, a formação superior e o desenvolvimento econômico estão estreitamente relacionados.

De acordo com Souza, o relatório apresentado pelo IPES, além de relacionar a educação com o desenvolvimento do país, propunha uma racionalização das atividades universitárias, para lhes conferir maior eficiência e produtividade, o que para a autora resultaria na transformação da Universidade em um centro de preparação técnico-profissional. Os fins para os quais a Universidade deveria servir seriam aqueles relacionados com o processo de desenvolvimento: “O relatório evidencia uma nítida influência da terminologia técnico-econômica: a preocupação máxima da Universidade é se colocar a serviço do crescimento econômico”. (SOUZA, 1981, p. 155). Assim, “(...) o ensino superior representa investimento prioritário, pela sua alta rentabilidade em longo prazo e valorização de recursos humanos” (SOUZA, 1981, p. 155).

Quanto à Reforma Universitária, propunham-se extinção da cátedra, a inclusão da representação estudantil com direito de voz e voto nos órgãos colegiados e outras comissões das instituições de ensino superior (escolhidos através de critérios, entre eles o aproveitamento escolar do candidato), a nomeação de reitores e vices, diretores e vices das Universidades que seria feita pelo Presidente da República, com base em uma lista de seis nomes. A administração da Universidade passaria a contar com a participação das “classes produtoras” entre outros “representantes da comunidade”.

Portanto, podemos dizer que de 1964 a 1975 veio se delineando um sistema educacional, cuja finalidade é a preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento do País conforme o novo modelo de desenvolvimento adotado corresponde à determinada modelo político e ideológico (SOUZA, 1981, p. 192).

Apesar de todas as reservas que devem ser tomadas em relação ao governo militar, é preciso observar ser seu projeto para o ensino superior real e fazer parte de um objetivo maior, que era obter o apoio da classe estudantil às suas medidas

governamentais e alcançar o desenvolvimento econômico. Desta maneira, tomou as providências que considerou adequadas para a manutenção da organização política e para a melhoria do nível de desenvolvimento do país. A participação estudantil foi milimetricamente aceita e as medidas para a melhoria do ensino superior foram efetivadas por meio de estudos encomendados sobre a situação dessas instituições e acordos feitos, inclusive com órgãos estrangeiros. É neste contexto que encontramos o Acordo MEC-USAID e o estudo do professor norte-americano; Rudolph Atcon sobre os problemas da Universidade brasileira. Todavia, não pudemos deixar de citar, mais uma vez, que o governo adotou medidas que contribuíam para conter o movimento estudantil contrário ao seu regime. Por outro lado, as políticas educacionais após 1964, ajustavam-se aos fins definidos pela política **global**: aceleração do desenvolvimento econômico.

Desta forma, pudemos perceber que era objetivo do governo adequar a Universidade às novas exigências e que ela era considerada por esses governantes como um fator determinante para o desenvolvimento econômico. O governo e os intelectuais envolvidos tinham clareza de que o objetivo não seria alcançado apenas com a eficiência de uma educação humanística. A educação técnica era indispensável para o desenvolvimento econômico do país, o que não exclui a importância da educação humanística. Dessa maneira, equivaleriam em importância, para os objetivos visados, a educação humanitária e a técnica.

O governo e o IPES estabeleceram uma relação coletiva entre educação e crescimento da renda nacional: “O núcleo dessas idéias é a crença de que à educação cabe um papel de facilitar a redistribuição da renda, aperfeiçoamento da força de trabalho, fazendo o homem render mais e conseqüentemente, elevando o seu nível salarial” (SOUZA, 1981, p. 196.). O livro de Pelegrine: *A UNE nos anos 60. Utopias e práticas no Brasil*, também apresentou reflexões nesse sentido. Pelegrine criticou o

livro por este não ter relacionado as ações do IPES às manifestações estudantis. Trata-se da ideia de que as ações do IPES podem também ser vistas como uma contenção ao movimento estudantil, que denunciavam a lamentável situação da Universidade brasileira.

Após a apresentação do relatório do professor Atcon apresentado como resultado do Acordo MEC-USAID e das considerações sobre o IPES, pudemos pensar que tais órgãos auxiliaram o governo a alcançar um objetivo comum, que era o desenvolvimento do país. Notou-se que em todas as medidas propostas, os três objetivos aqui considerados (IPES, Relatório do professor Atcon, e Acordo MEC-USAID) vão ao encontro de uma meta não restrita apenas ao Brasil, mas trataram de um objetivo de todos os países, promover o desenvolvimento econômico. Tocamos, portanto, um período marcado pela ideologia política que, nem por isso, deve ser definido como um momento de medidas tomadas somente em função desta. Ficou claro que o governo tomou medidas práticas para alcançar um fim definido que não era somente a repressão, mas também o desenvolvimento econômico.

CAPITULO III:

Parte I: O acordo MEC-USAID

Antes de apresentarmos o estudo do Acordo, fez-se necessária a leitura de algumas medidas anteriores a ele. No curto período do governo de Jânio Quadros

(31/01/1961 a 25/08/1961), a educação era vista como um elemento chave para o desenvolvimento nacional; “A educação surge como um meio eficaz de atingir o objetivo “desenvolvimentista” (FAZENDA, 1984, p. 20). Em 1961 Jânio Quadros criou o Conselho Federal de Educação. Desde o seu nascimento, ele o vinculou à Comissão Econômica para a América Latina, a organismos estrangeiros, como UNESCO, OEA, OIT, alicerçou-se, sobretudo, nos compromissos da Carta Punta del Este, que foi responsável pela assinatura de uma série de acordos entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e a AID (Agency for International Development)/ USAID. Entre os objetivos a serem alcançados por meio das medidas acima citadas estava o aumento da taxa de escolarização, a eliminação do analfabetismo e a distribuição de bolsas de estudo a alunos pobres. Dentro deste contexto, a educação passou a ter um papel decisivo na formação da mão de obra profissional e técnica.

A Carta Punta Del Este, assinada em 1961 e liderada pelos Estados Unidos, previa que “os Estados americanos engajavam-se no que se denominou vasto esforço para trazer um melhor padrão de vida para todos os povos do continente” (FAZENDA, 1984, p. 56).

Essa onda de modernização, como não podia deixar de acontecer, assolou sobremaneira a esfera educacional, alicerçando-se nos compromissos assumidos na Carta Punta del Este, sendo uma das causas responsáveis pela assinatura de uma série de acordo entre o MEC e a Agency for International Development- AID (voltada para a assistência técnica e cooperação financeira e organização do sistema educacional brasileiro)-, os Acordos MEC-USAID”(FAZENDA, 1984, p. 56).

Observamos que o relatório do professor Atcon, os IPES, os objetivos de governo para alcançar a almejada modernização, as constantes manifestações de

estudantis contribuíram, de forma incomensurável, para a efetivação dos Acordos MEC-USAID;

(...) mas, além desses convênios e dessas bolsas, envolvendo recursos destinados a pessoas cursos e instituições, dois grandes projetos visavam o conjunto ou, pelo menos, à fatia mais importante do ensino superior brasileiro. Um deles visava organizar uma equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior, reunindo técnicos brasileiros e norte-americanos. Este convênio passou a ser conhecido como o convênio MEC-USAID. Outro grande convênio pretendia modernizar a administração das universidades pelo envio de consultores norte-americanos, pela concessão de bolsas de estudo para os Estados Unidos e outras atividades (CUNHA, 1988, p. 174).

Assim, foi inevitável concluir que as reformas de 1964 visavam a uma maior adequação do sistema educativo ao modelo de desenvolvimento adotado, o que, como já citamos anteriormente, não poderia ser diferente, já que os governantes agem, em relação à sociedade, de acordo com os objetivos que almejam atingir e, da mesma forma como se organiza o poder, organiza-se o ensino, pois este também faz parte da sociedade.

De acordo com Romanelli:

Dentre as teses que nos propusemos sustentar neste trabalho, uma consiste na afirmativa de que no Brasil, a partir de 1930, a expansão do ensino acabou por acentuar a defasagem entre educação e desenvolvimento, por causa do ritmo e da caracterização da expansão da demanda e, ainda, por causa de fatores de ordem política e econômica. Isso se exprimiu, de um lado, pela falta de oportunidades educativas (defasagem quantitativa) e, de outro, por um desequilíbrio entre os produtos acabados fornecidos pela escola e as necessidades econômicas de qualificação de recursos humanos (defasagem estrutural).” ROMANELLI, 1986, p. 29).

A passagem acima é importante para termos conhecimento de que os problemas apresentados, relativos ao sistema educacional, não são resultado apenas do período estudado, mas o somatório de problemas que vinham ocorrendo há longo tempo.

Romanelli dividiu o período de 1964 em dois momentos. Um primeiro, correspondeu àquele em que se implantou o regime e na qual se traçou a política de recuperação econômica. Ao lado da repressão e das contenções econômicas, que caracterizaram essa fase, constatou-se um crescimento da demanda social de educação, o que provocou, em consequência, um agravamento da crise do sistema educacional. Essa acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC, seus órgãos, e a Agency for International Development (AID), para a assistência técnica e a cooperação financeira dessa Agência com a organização do sistema educacional brasileiro. Esse ficou conhecido como o período dos “Acordos MEC-USAID”. O segundo momento marca o início das medidas práticas, tomadas pelo governo, para enfrentar a crise;

o regime percebeu, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, à necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil (ROMANELLI, 1986, p. 33).

Por isso, nosso trabalho considerou tanto o primeiro momento, com a assinatura do Acordo MEC-USAID, quanto o segundo, com as considerações sobre a efetivação do acordo.

O primeiro acordo assinado, diretamente com a USAID, referente à educação, foi no dia 26 de junho de 1964. Ele visava ao contrato, por dois anos, dos assessores norte-americanos para o aperfeiçoamento do ensino primário. Ao longo de quatro anos foram firmados doze acordos, a maioria das quais relacionados à educação no Brasil.

Alguns voltavam-se para o aperfeiçoamento primário; outros, para o ensino médio e outros, ainda, para o ensino superior. Em cinco de maio de 1966, o Ministério da Agricultura assinou com a USAID um acordo para o treinamento de técnicos rurais, que ficou conhecido como acordo CONTAP-USAID (ROMANELLI, 1986, p. 61). Mencionamos este, para mostrar que os acordos não eram exclusivamente educacionais.

Firmado um convênio entre MEC (através da Diretoria do Ensino Superior) e a USAID, visando à constituição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (EPES), importando na doação, por aquela agência, de quase 500mil dólares, num período de dois anos, e de recursos do governo brasileiro não expresso em termos monetários (CUNHA, 1988, p. 175).

Para Santo, o Acordo interferiu no sistema educacional brasileiro, visando a modernização do sistema educacional (SANTO, 2005, p. 100). O Acordo a que daremos maior destaque foi assinado no dia 30 de junho de 1966, denominado como *Acordo MEC-USAID de Assessoria para a Modernização da Administração Universitária*. Como o nome explicita, ele tinha como meta a modernização da administração universitária. Desde o início este acordo foi criticado e foi revisto dez meses depois, sendo substituído pelo “Acordo MEC-USAID de assessoria do **planejamento** do ensino superior”. Para Romanelli e Fazenda:

Nesse novo acordo, a tática de justificativa foi mudada e houve a determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas o que, na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, mas, agora, com um novo nome apenas para conter e diminuir as reações contra ele (ROMANELLI, 1986, p. 213/ FAZENDA, 1984, p. 61).

O relatório aqui estudado possui 197 páginas apresentando as atividades do EPES E EAPES, e nas páginas em anexo, todo o relatório apresentado pelos norte-americanos.

Esta assessoria da USAID foi analisada em um contexto histórico mais amplo, pelo qual o mundo passava, que é o da Guerra Fria. De acordo com a tese de Santo, “O pano de fundo da contribuição técnica para o ensino superior se transformar em prioridade da USAID foi o conflito entre EUA versus URSS, pois a chave para que o Brasil permanecesse uma sociedade livre e um país amigo próximo dos EUA estava no ensino superior” (SANTO, 2005, p. 117). De acordo com Boris Fausto, no início da ditadura militar, o Brasil estava em péssimas condições econômicas e por isso recebia apoio dos EUA que não queriam que o país, a exemplo de Cuba, se tornasse comunista.

Para Conterno, o “auxílio dos EUA para países subdesenvolvidos se deu devido à falta de dinheiro que estes tinham para conseguir consumir os produtos norte-americanos” (CONTERNO, 2002, pg.21). A mesma autora definiu a USAID como

Agência norte-americana para o desenvolvimento Internacional, agência bilateral responsável pelas reações estabelecidas entre os EUA e os países periféricos, que contribuiu decisivamente na ordenação, regulação e concretização de parte da retórica da aliança para o progresso, construindo as decisões quanto às doações e empréstimos em favor dos países periféricos e realizando um novo ajuste entre os países capitalistas. (CONTERNO, 2002, pg.39).

E em relação a isto, continuou quando afirmou:

É importante destacar que além das estratégias de persuasão cultural, constituidoras da ideologia que afirmava que o desenvolvimento econômico dos países periféricos, no caso da América Latina, inevitavelmente ocorria pela adoção dos modelos econômicos e sociais modernos dos países centrais, especialmente dos EUA (CONTERNO, 2002, pg.40).

Assim, o Acordo MEC-USAID e, principalmente a atuação da USAID, não somente no Brasil, mas em todos os países periféricos, podem ser compreendidos como uma ação

dos EUA para garantir a vigência do sistema capitalista nesses países e para eles transferir as concepções e a organização social, política e econômica que prevalecia nos Estados Unidos. Entendemos, assim, que a USAID foi, portanto, uma ajuda internacional para o desenvolvimento da educação.

Por parte do Brasil;

A inversão do capital destinado à educação no recrutamento de grupos estrangeiros teve como respaldo a desculpa de que o Brasil não possuía técnicos competentes, nem sistema educacional organizado para desenvolver uma educação nos moldes em que o modelo econômico preconizado exigia. Por outro lado, a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder, e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notadamente representados. (FAZENDA, 1984, p. 72-73).

É importante ressaltar que os Estados Unidos se constituíam exemplo do sistema econômico prevalecente no país. Por vários motivos, esse modelo era relevante para que o Brasil incorporasse as medidas adotadas pelos Estados Unidos, no intuito de alcançar o desenvolvimento nele atingido: “Os Estados Unidos, crescentemente, tornavam-se fonte de inspiração de paradigmas educacionais, fruto do estreitamento das relações diplomático-militares e econômicas entre o gigante desenvolvimento do norte e o subdesenvolvimento do sul” (VEIGA, 1982, p. 36).

No que diz respeito aos aspectos financeiros da USAID, recorreremos a Dulles (1983).

O embaixador Gordon permaneceu em Washington de 11 a 26 de outubro tratando da cooperação da USAID com o Brasil. Além de empréstimos programado de 150 milhões de dólares durante o ano fiscal que terminará em 30/06/1966 pleiteavam-se empréstimos de 80 bilhões para projetos, 14 milhões para ajuda técnica e 15 milhões para assistência militar com talvez 75

milhões adicionais, sob a forma de empréstimos do Export-Import-Bank e o fornecimento de trigo (de acordo com a Lei nº480). As discussões em Washington incluíam ainda uma estimativa preliminar quanto ao ano fiscal a terminar em junho de 1967 (DULLES, 1983, p.150).

O Acordo MEC-USAID, assim como alguns autores consideraram, não era um contrato rígido de medidas a serem seguidas pelas Universidades brasileiras. Ao lermos o Acordo, o que identificamos é, na verdade, uma abertura para que alguns norte-americanos, integrantes da USAID, analisassem, identificassem e estudassem os problemas relacionados à Universidade Brasileira, e depois desse estudo, propusessem medidas para ajudar a solucionar os problemas identificados.

Não compartilhamos da ideia de Maria Auxiliadora Nicolato, que defende vir o Relatório MEC-USAID sendo superdimensionado, tendo em vista tratar-se de um documento heterogêneo, mal estruturado, vinculando informações: “(...) tão rudimentares que estavam muito aquém do conhecimento então já defendido no meio acadêmico” e pelo fato de muitas das sugestões apresentadas pelos americanos não corresponderem às intenções atribuídas aos governantes brasileiros” (NICOLATO, 1988, p. 77).

Apresentamos algumas das razões de nossa discordância. Em primeiro lugar, ao analisarmos o Acordo em si, observamos que ele é apenas uma abertura para discussões com visões diferenciadas em relação à Universidade brasileira. Desse modo, quando analisamos o Acordo MEC-USAID, temos de incluir nessa análise o relatório apresentado pelos norte-americanos em relação à Universidade brasileira, que é o que poderíamos chamar de “consequência do Acordo”. Essa abertura resultou entre outras coisas, nos estudos apresentados pelos cinco norte-americanos que ficaram durante meses no Brasil com o intuito de analisar e apresentar as suas análises aos governantes

brasileiros. O estudo está todo pautado em comparações. Não quisemos aqui fazer do Acordo uma inovação em todos os quesitos apontados, pois alguns dos pontos apresentados pela USAID já haviam sido considerados por governos anteriores e mesmo pelo professor norte-americano Atcon. O que pretendemos foi considerar a importância dessa discussão em âmbito mundial em um período em que as mudanças na Universidade brasileira eram indispensáveis.

Em segundo lugar, observamos aspectos concernentes a apresentação do Relatório. Em uma das notas do relatório, o autor considerou: “Do relatório, ora publicado e apresentado oficialmente em **29/11/1968**, foi, antecipadamente, dada ciência ao Grupo de Reforma Universitária, criada por Decreto N°62937, de 21/11/1968; e posteriormente, muitas das sugestões nele contidas se transformaram em decisões do governo, vivamente empenhado na Reforma do Ensino Superior no Brasil”. Destacou-se da nota a observação segundo a qual o relatório fora apresentado ao governo antes de ser publicado em 1969. Além disso, houve que considerar, também, as ponderações apresentadas pela Equipe de assessoria brasileira. Essas ponderações estavam já contempladas quando da reformulação do Acordo MEC-USAID. Como foi considerado pelos próprios autores do relatório, **“muitas das sugestões nele contidas se transformaram em decisões do governo”**.

Assim como não foi possível definir que pessoas mais influenciaram as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, também não pudemos afirmar que o Acordo foi imposto ao Brasil pelos Estados Unidos, pois ele contemplou o Relatório dos americanos, mas também atendeu a solicitações dos brasileiros. Por mais que existissem as críticas ao Acordo não pudemos deixar de considerar que foi um momento em que o governo deu atenção especial à Universidade Brasileira.

Compreendemos que o *Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do*

Ensino Superior – EAPES- (Acordo MEC-USAID) foi de grande importância para a apresentação e compreensão desta parte do trabalho, já que o Relatório reuniu, em anexo, a íntegra dos Trabalhos da Equipe Americana em textos em português e inglês. O relatório é composto pela explanação das atividades da EPES (Equipe de planejamento do Ensino Superior) e da EAPES (Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, que substituiu a EPES a partir de 1967).

Nas primeiras páginas, Rubens Porto escreveu, “IN MEMORIAM” ao professor José Fernando Domingues Carneiro, duas páginas, nas quais apresenta uma das finalidades em relação à Universidade: “Ora, a Universidade se possui com certeza outras finalidades tem como uma das suas principais missões a de preparar líderes que sejam capazes de sentir, no turbilhão das aspirações mal definidas do povo, as diretrizes certas que o conduzam pelas estradas luminosas do futuro que merece” (PORTO, 1969, p. X). O autor, nessa passagem, explicita que uma das funções da universidade é formar quadros dirigentes.

Na apresentação do Relatório, sobre os membros da USAID o autor considerou terem sido eles próprios os primeiros a reconhecer, com realismo e, como afirmam no seu relatório preliminar, que “(...) as sensíveis e profundas diferenças de temperamento e mentalidade existentes entre o meio brasileiro e o norte-americano condicionam necessariamente e forçam soluções diversas e eventualmente contraditórias” (PORTO, 1969, p. VI). Com base nessas considerações, não pudemos excluir um dado importante: a não imposição das ideias e do modelo norte-americano de ensino, já que os responsáveis pelo estudo e sua apresentação consideraram que o modelo estrangeiro não seria adequado ao sistema brasileiro.

Nas páginas sete, oito e nove, os autores apresentaram as questões que deveriam ser discutidas ao longo do desenvolvimento do trabalho dos intelectuais: ao todo

apresentaram treze questionamentos; entre o quais, alguns fundamentais:

1°-“Que papel a universidade deve desempenhar no desenvolvimento do País, rompendo aquele soberbo isolamento que para ela sonhavam alguns dos eleitos e aristocratas da cultura”,

2°-“Para que a educação represente de fato um elemento propulsor do desenvolvimento econômico, como reagirá em relação a ela o mercado de trabalho, exigindo ou recusando os egressos da escola? Entre nós não raro se confunde o ensino superior com o desejado ensino universitário. Pergunta-se: a Universidade é apenas um aglomerado de faculdades, mais justapostas do que integradas? Ou será ela antes um processo inverso, isto é, algo uno que se diversifica em faculdades várias?”,

3°-“Como se deve expandir o ensino superior? Como será mais útil controlar essa expansão, evitando paradoxos como este, por exemplo, de sobraem médicos nos grandes centros e não haver médico algum em centenas de municípios do interior? Como este, de faltarem engenheiros para a indústria em expansão e um terço dos engenheiros formados não exercerem engenharia?”,

4°-“De que modo abrir as escolas superiores aos que a ela se candidata? Serão os chamados vestibulares o meio adequado para escolher, não apenas os mais capazes no momento, mas, sobretudo os mais aptos no futuro? Feita a escolha, como encara o problema dos excedentes, em torno do qual tanto rumor se faz?”,

5°-“Admitindo o aluno à escola, será que esta lhe fornece, através de seus currículos, os meios capazes de prepará-lo profissionalmente, e de prepará-lo para o ensino ou para pesquisa?”,

6°-“Que pensar do sistema departamental, que para muitos é a fórmula para estabelecer a integração do ensino e da pesquisa e evitar o desperdício dos esforços e recursos pedagógicos?”,

7°-“E o grave problema de intercomunicação entre Estado, Universidade e Empresa, e o da participação solidária vida da comunidade?”,

8°-“Dada à extensão prodigiosa da gama de conhecimentos e a sua rápida evolução no tempo, como atender a uma e a outra com os chamados cursos de pós-graduação, estimulando-lhes a indispensável difusão e impedindo, ao mesmo tempo, a proliferação de cursos de inferior qualidade?”. (Relatório, 1969, p. 7-8-9).

É preciso ressaltar que muitos desses questionamentos ainda hoje são pertinentes.

O autor concluiu, após as descrições das questões mencionadas que: “São estes, entre muitos, os problemas que estudamos, valendo-nos da colaboração de inúmeros técnicos no assunto, bem como dos ilustres educadores americanos que nos vieram trazer o curso de sua experiência e de seu conhecimento” (Relatório, 1969, p. 9). O trecho comprova a consideração apresentada de que a participação dos norte-americanos através do Acordo MEC-USAID teve influência nos estudos desenvolvidos no Brasil em relação ao sistema universitário. Todavia, esse estudo foi desenvolvido e apresentado com base nas considerações do EAPES e dos norte-americanos participantes do programa. J. Martin Klotsche, John D. Ryder, Henry W. Hoge, e o professor John M. Hunter, professores que permaneceram no Brasil em períodos diferentes: Klotsche, durante seis meses; Ryder, durante um ano; Hoge, durante quinze meses e Hunter, durante dezessete meses.

Em relação às críticas que afirmavam estavam as reformas estavam sob a determinação dos norte-americanos, o autor afirmou: “(...) somente às autoridades brasileiras caberá determinar, como sempre, a política e as normas da Educação, aprovar ou não todos os planos elaborados e executá-los quando aprovados” (Relatório, 1969, p. 16). A USAID seria apenas um órgão para assessorar o Grupo Permanente do Planejamento, composto por brasileiros. Não seria possível pensarmos que a USAID aprovaria ou não determinadas medidas, porque, no Acordo, não havia liberdade para tal feito. Fica claro que a USAID e os estudiosos enviados ao país deveriam elencar problemas e soluções a serem postas em prática por medidas governamentais, assim como foi feito através de decretos lei e da Reforma de 1968. “A educação é não apenas uma responsabilidade social, mas também fator de desenvolvimento” (RELATÓRIO, 1969, p. 23). Para esses estudiosos, o reconhecimento da educação como fator de desenvolvimento era também meta do governo.

Nesse sentido, os autores do relatório definiram: “O ensino superior no Brasil se caracteriza historicamente pelo traço da culturalização e não da tecnificação das profissões. O problema do mercado de mão de obra categorizado está evidentemente ligado às necessidades socioeconômicas do país” (RELATÓRIO, 1969, p. 77). A reflexão apresentada foi pensada antes mesmo de os alunos entrarem para a universidade, o autor na culturalização, reflete sobre as escolhas do futuro universitário, que opta por cursos que proporcionam maior prestígio social e talvez econômico, como cursos de direito, medicina e engenharia. No entanto, queremos enfatizar que, para nós pesquisadores que desenvolvemos nosso trabalho na Universidade, acreditamos que uma formação não exclui a outra:

Na medida em que a Universidade estiver preparando e formando professores, técnicos, cientistas e profissionais imediatamente destinados às necessidades do desenvolvimento do país, estará cumprindo suas finalidades específicas. (Como poderemos negar que) O universitário, ao mesmo tempo em que se prepara para ser membro útil a sociedade, através da carreira que escolheu, deverá, aos mesmos passos, encontrar nessa carreira o meio de ganhar a vida e de prover às necessidades da família. (RELATÓRIO, 1969, p. 71).

Para o professor Eduardo Celestino Rodrigues:

(...) país pobre, devemos formar pessoal de nível superior dentro das necessidades do mercado de emprego e não desperdiçar recursos como atualmente fazemos. Se os norte-americanos agem assim, que dizer de nós, ainda com pecha de subdesenvolvido, a formar universitários em modalidades sem colocação no mercado?/ Desperdiçamos tempo e dinheiro, quando temos pressa e somos pobres. É a estratégia do desperdício. (RELATÓRIO, 1969, p. 72).

Sobre os gastos relacionados à Universidade, com plena consciência e consideração crítica sobre o assunto, o autor afirmou: “É obvio que, além de gastar mais, precisamos gastar bem, pois de outra maneira estaríamos agravando o círculo vicioso do subdesenvolvimento”. (Relatório, 1969, p. 40). Com relação a empréstimos externos, a consideração foi a seguinte:

O empréstimo externo não aumenta os recursos internos de que a educação depende como professores e materiais de construção (...). Os efeitos de nossos cruzeiros sobre a economia nacional serão aproximadamente os mesmos, quer venham de um empréstimo externo, quer venham da casa da moeda. Só em determinados casos, como seja para compra de equipamentos, o empréstimo externo tem alguma serventia. Podemos aceitar doações, sobretudo em equipamentos, ou então empréstimos muito suaves (Relatório, 1969, p. 47).

O principal objetivo não era a assessoria financeira, o que não significa que esta não existiu: “A USAID, somente em doações para educação, que é uma de suas atividades mais modestas, despendeu 65 milhões de dólares no Brasil, entre 1945 e 1965” (RELATÓRIO, 1969, p. 48), deste montante, 57.391.000 foram para o ensino primário; 2260.000, para o ensino secundário e 5533.000, para o ensino superior.

Com relação à gratuidade do ensino médio e superior os autores consideraram que:

Na verdade, a gratuidade indiscriminada do ensino médio e superiores, não aumentam as oportunidades de educação e sim às diminui. Proporciona aos que teriam recursos para pagar integralmente, impede o acesso de um número igual de estudantes que não poderiam pagá-la. Concedida aos que poderiam pagar parcialmente seus estudos, impede que outros, na proporção do que poderia ser pago tenham iguais oportunidades/ Em vez de fundar novas escolas ou encampar as particulares, deve o governo aumentar lotação de suas escolas superiores tradicionais (RELATÓRIO, 1969, p. 63).

Do ponto de vista dos autores, a gratuidade do ensino não asseguraria maior número de alunos no Ensino Superior, por isso propõe que o governo procure completar todas as vagas existentes. Pelas observações da citação, depreende-se que os estudiosos estavam atentos ao baixo número de alunos no Ensino Superior e apontavam soluções para esta situação, ainda que não fossem as ideais ou as esperadas. Do ponto de vista da comunidade universitária, o governo deveria abrir mais instituições, e o Relatório aponta que isso seria dispendioso e não resolveria o problema do país. Nesse sentido, não propôs acabar com o ensino público, mas oferecê-lo a quem não tinha condições de pagar por outro. É preciso pensar também que, quando consideramos gastos do governo estamos pensando, em gastos com a população em geral. Consequentemente, se analissemos a proposta como uma forma de aumentar o acesso ao Ensino Superior, sem onerar os cofres públicos constataríamos que, a ela atenderia à realidade nacional.

É preciso ressaltar que não defendemos as medidas adotadas ou propostas por órgãos do governo, mas apenas refletimos sobre a importância das considerações feitas por este em relação ao sistema educacional superior brasileiro. Mostramos que, apesar do período, o debate em torno da educação no Brasil não pode ser reduzido a mecanismos do governo para calar as vozes da população, pois ainda que este aspecto tenha existido, os documentos atestam que ele não foi o determinante.

As Fundações, universidades que contam também com a ajuda financeira dos estudantes através de uma mensalidade, foram consideradas no estudo, e em resposta às críticas:

Não tem também fundamento o receio de que, adotando a fórmula Fundação, venha o governo a eximir-se de suas responsabilidades financeiras para com a Universidade. Em verdade, o que se vê é o contrário. O governo da república e os governantes dos Estados subvencionam fartamente até algumas

Fundações de direito privado. (Relatório, 1969, p. 70).

Há que se observar que as fundações permanecem até hoje. Algumas são sérias e cuidam da formação dos alunos, contratam professores em regime exclusivo, tempo integral; outras não fazem isso. Todavia, elas ocupam espaços que não foram e não são ocupados pelas instituições públicas. Nesse sentido, as Fundações não deixam de ser, assim como outras medidas tomadas, mais uma opção para contribuir com os problemas já elencados.

Com o **Decreto-lei nº53, de 18 de dezembro de 1966**, iniciou-se um novo processo de reformulação do Ensino Superior Brasileiro: a ideia de integração é a diretriz fundamental das normas dele instituídas. “As Universidades Federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos seus recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (RELATÓRIO, 1969, p. 111). Apresentamos, de forma mais aprofundada, a relação entre a existência dos departamentos e o objetivo de diminuir a duplicação de meios para fins idênticos. Os departamentos teriam a função de agrupar professores e laboratórios que serviriam para toda a Universidade e não apenas para determinado curso. O professor de Filosofia, por exemplo, que pertencesse a um departamento, daria aula em vários cursos que oferecessem essa matéria, como o de História. O aluno de História, por seu turno, poderia cumprir os seus créditos de Filosofia, assistindo às aulas dadas nos cursos de Filosofia. Os laboratórios seriam usados por todos os cursos e não, exclusivamente, por alguns deles.

Em relação ao financiamento do estudo de alunos que não possuíssem condições para tal feito, eles consideram que:

No que concerne à admissão dos candidatos ao Ensino Superior, importa não somente que todas as vagas sejam preenchidas, mas que as mesmas oportunidades educacionais sejam oferecidas a todos os brasileiros, independentemente da posse de recursos. Por isso, é necessária a criação de um sistema de bolsas que possibilite a qualquer candidato a entrada na escola de sua preferência, desde que tenha exigida habilidade acadêmica (RELATÓRIO, 1969, p. 116).

No entanto, a bolsa concedida seria posteriormente paga pelo próprio aluno, após a sua formação acadêmica, assim como acontece hoje com o FIES (Financiamento ao Ensino Superior).

Quanto ao processo seletivo, o conhecido vestibular, “O processo educativo deve ser essencialmente seletivo, sob todos os aspectos. As seleções não devem obedecer a critérios econômicos, raciais e sociais, mas devem basear-se em motivos exclusivamente pedagógicos” (Relatório, 1969, p. 121). Essa passagem é muito atual, se considerarmos as cotas sociais, cotas raciais, o monopólio dos cursinhos e das Escolas Privadas de Ensino. Em suma, continuamos hoje a não considerar o Relatório e o Acordo.

A passagem abaixo aponta para outro problema vigente até os dias atuais:

Nosso desejo ardente é que todos os que terminarem o curso primário façam também o curso ginásial e até, se possível, o colegial. Mas quando isso for realidade, esplendida realidade, não poderemos desejar que todos os que alcançarem a conclusão do curso médio ingressem efetivamente na Universidade. Passaríamos a viver numa sociedade composta apenas de doutores, o que seria provavelmente desastroso. Entre outros motivos porque seriam falsos doutores. De qualquer sorte, estamos longe dessa utopia.

E quaisquer que sejam os motivos, o que se observa em quase todos os países é que as vagas universitárias são em número menor que os postulantes (RELATÓRIO, 1969, p. 124).

O Relatório aponta para a necessidade de todos cursarem o que hoje chamamos de Ensino Básico. Contudo, destaca o fato de que, na perspectiva da sociedade capitalista nem todos devem ser doutores, porque isso criaria problemas à produção, uma vez que o processo do trabalho exige diferentes naturezas de profissionais. Assim, concordamos que, para o funcionamento da sociedade, é preciso mais do que doutores: é imprescindível a efetivação de vários outros empregos que não dependam, necessariamente, de um curso acadêmico, e compreendemos que, ainda hoje, assim como naquele período, não seja possível oferecer o ensino superior a todos os cidadãos. Por outro lado, daí concluir que isso não deva ser pretendido. O melhor para a sociedade é que todas as pessoas possuam conhecimentos que proporcionem o seu crescimento como ser humano e não apenas, como profissional. Essa questão quanto ao conhecimento foi considerada, inclusive no Relatório.

Ainda em relação ao vestibular, uma crítica feita no Relatório e, infelizmente, totalmente atual, considera que: “Em nosso entender, no vestibular brasileiro se exige muito com critérios péssimos. Será uma prova válida para a seleção de certo tipo de personalidade com boa memória, resistência à fadiga e certo equilíbrio emocional. Mas, entre outros inconvenientes, não tem qualquer conotação vocacional” (RELATÓRIO, 1969, p. 129). Seria possível ainda hoje, em 2010, negarmos essa consideração? O processo de seleção não era julgado (pode ainda não ser) o mais adequado e nem a quantidade de alunos que tinham à Universidade era o ideal, por isso: “Nosso desejo real é aumentar a matrícula de alunos nos cursos superiores, colocando esse número à altura das necessidades do mercado de trabalho, e até acima, se possível; mas não somos partidários da abolição de provas de seleção, quaisquer que sejam” (RELATÓRIO, 1969, p. 147). Com essa consideração, o Relatório pode parecer contraditório, contudo

não é. Fica claro que não pretende, porque não acha conveniente para o país, oferecer cursos superiores a todos os cidadãos, mas ressalta que o mínimo necessário deve atender ao mercado de trabalho do país, e, caso seja possível, aumentar um pouco mais. Isso, porém, não abrange todos os cidadãos e, quanto à prova de seleção por mais que esta não seja a ideal, os relatores são favoráveis à existência de um mecanismo de seleção, “O exame vestibular, na medida do possível, deve medir menos o arsenal de conhecimentos já adquiridos, e mais a capacidade intelectual dos candidatos”. (RELATÓRIO, 1969, p. 147). E, por mais que tenham considerações relacionadas ao mercado de empregos, já apresentadas, existe uma ressalva necessária, principalmente àqueles que, de forma simplista, interpretaram as considerações aqui apresentadas: “A Universidade não é uma agência de empregos. Conforme foi dito, é bom levar em conta o mercado de trabalho no planejamento das atividades da Universidade, mas este critério do mercado de trabalho de nenhum modo deve ser o único”. (RELATÓRIO, 1969, p. 150).

Outro aspecto considerado no Relatório é o regime de cátedra, prevalentes nas Universidades brasileiras e o regime departamental, que já existia nos Estados Unidos:

O ensino organizou-se tendo as cátedras como unidade básica. A cátedra, de acordo com Constituição de 1946, fazia parte de um sistema delineado aos seguintes pontos fundamentais: provimento por concurso de títulos e provas, liberdade de ensino (liberdade de cátedra) e vitaliciedade (RELATÓRIO, 1969, p. 156)

Os autores do Relatório posicionaram-se contrários ao sistema de cátedras, porque, para eles, este sistema fazia com que a Universidade se tornasse a consagração de uma carreira e não o início de sua intensificação. Outra crítica formulada por eles, está no próximo trecho:

Nesta nova definição, a cátedra, despojada do privilégio da vitaliciedade de seus titulares, deixa de ser, na estrutura universitária, a unidade básica do ensino e da pesquisa, e em seu lugar deve emergir e consolidar-se o departamento, unidade colegiada de ensino e pesquisa, a qual se integram as diversas categorias da carreira docente, hierarquicamente estabelecidas. (RELATÓRIO, 1969, p. 161).

Entre as definições dadas ao departamento estava:

Departamento é uma unidade administrativa de ensino e de pesquisa, que reúne professores e técnicos de uma disciplina, ou de um conjunto de disciplinas de determinada área do conhecimento (disciplinary integrity), e em cujo âmbito o estudante pode conquistar os títulos de bacharel em ciências, letras ou artes e ainda títulos de pós-graduação correspondentes ao mestrado ou doutorado. O departamento oferece também cursos para estudantes não especializados em sua área, mas que desejam obter créditos para satisfazer requisitos gerais da Universidade e/ou de suas escolhas profissionais. Também pode um estudante freqüentar um departamento por puro interesse pessoal (RELATÓRIO, 1969, p. 163).

As comparações entre o sistema brasileiro de educação e o norte-americano são constantes. Contudo, elas não serviriam só para demarcar objetivos, mas também para ressaltar diferenças, benéficas para o país.

A nosso ver as disciplinas não integradas poderiam ser ensinadas em cátedras, mas esta designação desapareceu do dispositivo constitucional referente aos cargos do magistério. Falemos então em departamentos univalentes. Essa distinção, utilíssima de nomenclatura, entre o que chamaríamos cátedra e o departamento não existe no ensino norte-americano, onde tudo se chama departamento. Mas, repetimos, ela seria útil. O que nos fascina no departamento é a integração plurivocacional, e sua distinção múltipla, e não o simples vocábulo. O departamento pode até, eventualmente ter como objetivo o estudo de uma única disciplina, mas, com serventia múltipla. Assim, é admissível o departamento de química orgânica apenas, embora fosse melhor que a química orgânica sem nada a perder de sua individualidade, pertencesse ao departamento de

química (RELATÓRIO, 1969, p. 168).

As mudanças propostas para as universidades em geral, não deveriam provocar mudanças nas Universidades já estabelecidas, mas, principalmente, nas novas:

Acreditamos até que, em relação às nossas Universidades mais antigas, será melhor não forçá-las demais à mudança de suas estruturas. Mas, em relação às Universidade que vierem a ser fundadas, deveria ser adotada, em toda a plenitude, o sistema departamental. É até bom que haja Universidades organizadas diferentemente. É bom que haja escola superior isoladas. Aos poucos irá surgindo um sistema que refletirá melhor as necessidades brasileiras, e traduzirá nossos anseio de aperfeiçoamento e o desejo de cura dos males nacionais. (RELATÓRIO, 1969, p. 169).

Percebemos, assim, que as propostas apresentadas não pretendem ser a solução definitiva para os problemas do Ensino Superior do país. Depreendemos da citação que os brasileiros não receberam as considerações dos norte-americanos de forma passiva, sem reflexão e ponderações sobre as diferenças entre o Brasil e os Estados Unidos. Como o trecho acima demonstra, o plano apresentado sofreria modificações em virtude da realidade nacional e da necessidade da Universidade do país. Esses dois aspectos definiriam o perfil do Ensino Superior no país.

Além das reflexões referentes ao ensino que proporcionasse a profissionalização do indivíduo, os autores também consideraram a necessidade da valorização do estudo científico com o estabelecimento de uma política de incentivo à pesquisa científica, como o apoio solidário do trinômio Estado -Universidade- Empresa, estritamente ligada aos programas de pós-graduação universitários:

A política que preconizamos deve orientar-se particularmente

para a criação nos centros universitários mais bem dotados de cursos de pós-graduação - de mestrado e doutorado - com um sistema de bolsas e incentivos, que favoreça aos mais capazes e estimule a especialização nas áreas de mais importância para o país. (RELATÓRIO, 1969, p. 177)

e mais:

Urge assim, estabelecer, vinculada à política educacional, uma política nacional de amplo incentivo à pesquisa científica nos diversos domínios do saber, a qual possa contar com o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa, para atender aos imperativos da segurança, da ciência e da produtividade. Em outras palavras cumpre por fim a dissociação entre pesquisa e ensino (RELATÓRIO, 1969, p. 190).

É evidente que as propostas fazem associações entre o ensino superior e as empresas privadas; no entanto, pudemos refletir não apenas sobre as supostas limitações, mas também sobre os benefícios que esta parceria proporcionaria e a consideração relativa à importância do financiamento da pesquisa no país e dos cursos de pós-graduação:

Não só a formação do magistério do nível superior, mas também a pesquisa científica será estimulada com os cursos de pós-graduação. Como os títulos de mestre e doutor estarão condicionados à apresentação da tese fundamentada em pesquisa original, a pós-graduação será poderoso instrumento para a abertura de novos campos ao trabalho da inteligência indagadora.

A pós-graduação, cumpre ainda assinalar, permitirá, por força do sentido eminentemente criador dos trabalhos que a caracterizam o desenvolvimento de pesquisas avançadas, indispensável, nos dias atuais, ao progresso científico, tecnológico e cultural do país. Dela dependerá, portanto a eliminação do atraso em que nos encontramos. No setor da pesquisa, a pós-graduação funciona como fator multiplicador. O mestre utiliza melhor as suas potencialidades profissionais, reproduzindo-as criadoramente nos esforços dos alunos pós-graduados que orienta. (RELATÓRIO, 1969, p. 180).

Essa atenção dispensada ao ensino da pós-graduação não deixa de ser considerada diante de retornos maiores por intermédio desta, já que para eles: “Finalmente, importa, sobretudo que essa política traduza o persistente empenho de aplicar, em escala ponderável, recursos financeiros. Dos níveis do ensino, a pós-graduação, é sem dúvida, a que assegura mais imediatos multiplicadores do capital investido”. (RELATÓRIO, 1969, p. 180).

Conscientes de que as mudanças na Universidade não seriam feitas em curto prazo, consideraram que deveriam ser respeitados rigorosamente dois princípios: o primeiro deles, a autonomia das Universidades e o segundo, “a faculdade normativa do Conselho Federal de Educação nos assuntos de sua competência” (RELATÓRIO, 1969, p. 195).

Diante de mais esse desafio, a assinatura do Acordo MEC-USAID se justificava para o governo. Na *Apreciação sumária dos trabalhos da equipe americana*, após o autor considera três problemas da Universidade, entre os quais nos chama a atenção para o fato de que, naquele período, as Universidades de praticamente todo o Ocidente, inclusive as européias, passavam por crises, tanto quanto as universidades brasileiras. Como conseqüência das crises, as manifestações estudantis eram constantes.

Devemos entender que o governo via as manifestações estudantis como a demonstração de problemas sérios que deveriam ser solucionados:

Daí a assinatura do Acordo nº512-11-660-263, de 23/06/1965 com a USAID, que visava obter a vinda ao Brasil de um grupo de professores universitários dos Estados Unidos, para assessorar o trabalho de técnicos brasileiros encarregados de estudar a matéria. Para tal, a USAID contratou, em primeiro de janeiro de 1967, os serviços do Midwest Universities Consortium (contrato número 1 a 380)/ A missão americana

designada para esse trabalho de assessoramento era composta de figuras de primeira linha no mundo universitário americano”. (Relatório, 1969, p. 198).

Ao fazer um balanço sobre o que poderia ter sido positivo e negativo, para o ensino superior brasileiro, como consequência dessa associação com os norte-americanos, algumas das reflexões foram as seguintes:

O primeiro ponto é positivo e favorável: é de incontestável valor, para o estudo da Universidade no Brasil, conhecer como, sobre o assunto, se tem precedido nos Estados Unidos. (...) Há muitos elementos comuns nos esquemas educativos de todo o mundo, e as soluções de uns países podem, *mutatis mutandis*, ser aproveitadas em outros. (...) O segundo ponto, este negativo, a considerar no exame do trabalho resultante do acordo, são as sensíveis e por vezes profundas diferenças de temperamento e mentalidade, que necessariamente condicionam e forçam soluções diversas e eventualmente contraditórias. (RELATÓRIO, 1969, p. 200).

É preciso mencionar que o último ponto apresentado foi também considerado pelos próprios norte-americanos, que fizeram várias citações a respeito das diferenças entre cada país: “O relatório preliminar do grupo americano o reconhece em outras palavras, quando diz: “Todas as componentes da estrutura educacional brasileira tem como origem e consequência fatos sociais e históricos rigorosamente peculiares ao Brasil (Uniquely Brazilian Social And Historical Circunstances)”. (RELATÓRIO, 1969, p. 200). Brasileiros e norte-americanos mantêm-se, assim, alerta para o “perigo de aplicar, sem mais, soluções especificamente americanas a dificuldades peculiarmente brasileiras” (RELATÓRIO, 1969, p. 200).

O resultado do Acordo aqui analisado compuseram 17 textos escritos: seis, pelo professor J.D.Ryder; oito, pelo professor J.M Hunder; e três, pelo professor H.W. Hoge. “Além disso, existem dois relatórios: Relatório à USAID sobre as atividades que

desenvolveram no Brasil(...). Relatório à Comissão Brasileira, resumindo as atividades dos dezessete meses que passaram no Brasil”. (RELATÓRIO, 1969, p. 201).

Entre as dificuldades pelas quais passaram esses estudiosos norte-americanos, constavam as diferenças quanto à língua, as constantes críticas feitas ao Acordo, sobre as quais Hoge e Hunter consideraram que: “(...) pequena parte das reiteradas críticas (ao Acordo MEC-USAID) foi justa, também houve críticas que decorreram de informações errôneas, mas a maior parte delas foram feitas de má-fé” (RELATÓRIO, 1969, p. 201). Para os brasileiros envolvidos no projeto: “Levando em conta todos esses obstáculos, é de elementar justiça reconhecer e concluir que foi realmente valiosa a contribuição trazida pelos professores americanos. Valeu, sobretudo, a nosso ver, porque traduziu uma visão externa” (RELATÓRIO, 1969, p. 202).

Os estudos apresentados pelo grupo da USAID constituíram o: *Inquérito sobre as universidades*, que são restritos ao aspecto quantitativo do problema. Consideram, portanto, o número de universidades, de matrículas, de edifícios, de gastos por aluno: “Daí a necessidade de um esforço sempre maior para diminuir o custo unitário da Educação, mesmo porque assim, beneficentemente, se atingirá porção maior da população, já tão mal servida nessa matéria” (RELATÓRIO, 1969, p. 214). Consequentemente abrangem outro problema; o dos excedentes, que para o Relatório inclui todos os alunos não aprovados e todos os aprovados que não tiveram vagas na Universidade; no entanto, para a EAPES (Equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior) “seria necessário, no entanto compreender se o número de candidatos corresponde a uma exigência real da conjuntura nacional” (RELATÓRIO, 1969, p. 217), e só aí definir se há ou não excedentes: “Seria conveniente apurar se os que se candidatam o fazem conscientemente, sabendo, de fato, o que é o curso e o que é a profissão a que aspiram” (RELATÓRIO, 1969, p. 217). É ressaltarmos que, neste caso, quem faz a ligação direta

e tão criticada por alguns intelectuais entre as questões econômicas do país e as questões da universidade foi a EAPES, órgão este brasileiro, e não, a USAID.

Para a EAPES, devido a esse estudo estritamente quantitativo, a USAID pode ter cometido certos equívocos: “Haverá ainda uma série de outros aspectos, mais qualitativos, sem os quais a consideração pura e simples de um déficit quantitativo pode levar, a nosso ver, a conclusões imperfeitas, se não erradas” (RELATÓRIO, 1969, p. 217). Apesar dessa consideração apresentada, em anexo, ao mesmo Relatório, tivemos acesso aos textos dos estudiosos da USAID e, pudemos restringi-los a uma análise puramente quantitativa. Além disso, por mais que o Relatório apresente que muitas das idéias expressas nos textos dos componentes da USAID, foram também das defendidas pelos membros da EAPES. Desse modo, por mais divergências que possam existir por parte da EAPES em relação ao Relatório, é inegável que muitas de suas propostas já tinham sido apresentadas, anos antes, nos textos dos norte-americanos e mesmo do professor Atcon. De acordo com os norte-americanos:

Resumindo, cremos que o ensino é importante, mas é necessariamente um produto da sociedade em que se insere e as transformações a serem nele efetivadas tem de ser relevantes e possíveis dentro de sua própria realidade. Em virtude disto, procuramos apreender mais do que procuramos aconselhar; e sem dúvida alguma encontramos mestres excelentes e de boa vontade (RELATÓRIO, 1969, p. 226).

A fala acima não representa uma realidade inexistente. Muitas das considerações apresentadas são permeadas de comparações com o sistema educacional norte-americano, e o comentário que enfatiza serem o Brasil e os Estados Unidos são países diferentes, com particularidades, não deixa de ser citado. Entretanto, existem algumas

medidas que vieram acompanhadas, tanto por brasileiros favoráveis, quanto por norte-americanos, do comentário de que deveriam ser tomadas em todos os países que tivessem como meta o crescimento econômico-social e a modernização.

Os primeiros meses desses estudiosos no Brasil foram dedicados a cursos de língua portuguesa e à familiarização com as fontes de dados; depois visitaram várias universidades como a da Bahia, a do Ceará, a do Espírito Santo, a do Paraná, a de Goiânia, Pernambuco, a do Rio de Janeiro, a de Brasília, e outras particulares, como a Universidade Católica do Rio de Janeiro e a de Salvador, a do Mackenzie e a Gama Filho, com o intuito de identificar os problemas e, posteriormente, preparar os trabalhos escritos. (Cabe ressaltar que, no relatório do professor Atcon, apenas uma Universidade particular foi estudada, diferentemente do relatório do Acordo MEC-USAID).

Primeiro foi apresentado um *Projeto de inquérito sobre a situação das bibliotecas das Universidades Federais*, onde se lê: “Quanto à seleção das Universidades federais, o critério adotado foi o de escolher 10 Universidades situadas em diferentes regiões do País. Esse critério parece ser suficiente para servir de indício da situação real da totalidade das Universidades Federais”. (RELATÓRIO, 1969, p. 240). A análise das bibliotecas dessas Universidades se deu através do preenchimento de uma ficha já estipulada, que continha perguntas como, por exemplo: Quantos volumes de livros catalogados possui a biblioteca? Qual o método usado para ordenar os livros em suas estantes? Qual a quantidade de dicionários? A biblioteca possui saletas para estudos individuais? Qual o horário de funcionamento? O chefe da biblioteca participa dos órgãos de Direção da Universidade? Posteriormente a essa análise, nas páginas de 252 à 260, os autores apresentaram uma lista à qual deram o nome de “Obras de referência: bibliografia mínima” visando ao bom funcionamento da biblioteca da Universidade. A importância dada às bibliotecas universitárias por esses estudiosos, não

pode passar despercebida. Ao analisarmos todas as questões por eles apresentadas, percebemos a preocupação quanto à quantidade de obras, à organização delas, à quantidade de obras em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, à preocupação quanto à organização destas obras e ao espaço físico da biblioteca, se esta possuía ou não lugar adequado para os estudos que ali deveriam ser desenvolvidos.

O texto escrito pelo professor Hunter, *A Universidade-Fundação: uma caixa de Pandora*, foi publicado na *Revista Estudos Universitários*, e apresentado, na íntegra, no Relatório. A princípio, as reflexões se deram no âmbito da efetivação ou não da Fundação. Para o autor, “Uma das principais vantagens atribuídas à Fundação é a de libertar as Universidades de todas as normas, regulamento e complexidades do DASP, particularmente no que toca ao pessoal docente” (RELATÓRIO, 1969, p. 327). . Como exemplo de uma Fundação bem sucedida no Brasil, o professor citou a Fundação Getúlio Vargas: “O objetivo deste trabalho não é argumentar contra ou a favor da Fundação como um expediente em si, mas sugerir que adotar a Fundação como forma de organização pode não resolver problemas. Pode facilitar sua resolução ou pode simplesmente converter um conjunto de problemas em um conjunto diferente” (RELATÓRIO, 1969, p. 327).

Quanto aos problemas já existentes, considerou quatro: a-) o “recrutamento”, em que incluiu situações nas quais os professores universitários exerciam o magistério em regime parcial, ficando o cargo de docente não como emprego principal, mas secundário; b-) O problema da “fixação”: “Desde que um professor seja admitido, suas expectativas de salário supõem correções monetárias automáticas, benefícios por tempo de serviço e salário proporcional ao número de dependentes” (RELATÓRIO, 1969, p. 328); c-) “afastamento ou dispensa”, que deveria ser concedido apenas em casos de morte, aposentadoria, incapacidade física prolongada ou renúncia voluntária ao cargo; e,

por último, a “proteção”: para Hunter o professor tem o compromisso de ensinar a verdade, seja ela popular ou impopular, onde quer que ela seja encontrada, e para isso não é possível que existam pessoas como sacerdotes, políticos, soldados ou homem de negócios supervisionando ou revendo o trabalho destes professores: “O atual sistema reconhece claramente esta situação e dá o máximo de proteção aos professores” (RELATÓRIO, 1969, p. 329).

Os quatro aspectos apresentados como necessários à Universidade, de fato, são essenciais, mas nenhum deles é tão significativo quanto o da liberdade de ensino.

Tendo apresentado os problemas dentro da Universidade, Hunter fez um paralelo relacionando os mesmos problemas a uma Fundação. Quanto ao Recrutamento, considerou que: “Dada a liberdade e flexibilidade inerentes a essa nova organização, as únicas restrições óbvias ao recrutamento são as de ordem orçamentária” (RELATÓRIO, 1969, p. 329). Além disso, na Fundação, surgem novos questionamentos como, por exemplo, como definir qual a porcentagem do corpo docente que deve trabalhar em regime de tempo integral? Para Hunter:

A mudança do atual sistema para o da Fundação certamente aumentaria o número e a variedade dos expedientes de recrutamento que a Universidade poderia utilizar. Dispondo de maior número de escolhas, deveria ser mais fácil, para a Universidade, resolver o problema do recrutamento, ou talvez encontrar melhor solução para este problema (RELATÓRIO, 1969, p. 332).

Após a contratação dos professores, outro problema levantado pelo autor, foi o da “fixação”: como manter os bons professores, que possuem um desempenho adequado, e como evitar aqueles que não o têm? “Seja como for, e desde que minha intenção é muito mais levantar problemas do que resolvê-los, permita-me sugerir alguns

critérios” (RELATÓRIO, 1969, p. 333). Fica claro que, como já foi dito ao longo do texto, a principal função, ou a primeira função dos norte-americanos no Brasil foi elencar os problemas das Universidades Brasileiras. Sobre a liberdade de cátedra, Hunter observa: “Quanto maior for a proteção dada, maiores serão as probabilidades do sistema vir a incorporar várias espécies de indesejáveis: o preguiçoso, o incompetente, o desmazelado, o desinteressado” (RELATÓRIO, 1969, p. 339), acrescentando, em nota na mesma página: “Meditando sobre o assunto, e encarando os fatos em certa jovialidade, concluí que o sistema de estabilidade do serviço público é ótimo para os países que não o possui, mas péssimo para aqueles países que o têm” (RELATÓRIO, 1969, p. 339).

Uma pergunta final nesta série de perguntas. Suponhamos que a organização X é considerada deficiente, e que uma das razões para isso é que todos ou alguns de seus membros, tendo ou não tendo culpa, também são deficientes: incompetentes, sem base, não têm imaginação são ociosos e muito ocupados com outros afazeres. Qual é o sentido de iniciar-se uma reforma que tem como principal fundamento não incomodar, de modo algum, todos os componentes atuais do sistema? (RELATÓRIO, 1969, p. 342).

É necessário pensarmos que não eram todos os membros da Universidade que se adequavam às características acima citadas. E é sempre bom lembrarmos que os americanos não estavam julgando o sistema universitário brasileiro, mas apontando seus problemas, motivo pelo qual foram contratados.

O texto *Moeda Universitária: O crédito* escrito pelo mesmo professor parece-nos, mais o sistema preferido por alguns brasileiros do que visto como necessário pelos

norte-americanos:

E o crédito é simplesmente, nem mais nem menos, a unidade de cálculo que é largamente utilizada na educação universitária dos Estados Unidos. E me proponho a explicá-lo como tal: uma unidade de cálculo, que tem provado sua utilidade, num sistema onde ela é necessária. O Brasil não precisa utilizá-lo, pois seu sistema universitário não possui as características que exigiriam (RELATÓRIO, 1969, p. 357).

Quanto às posições: “Alguns querem seguir o sistema educacional dos Estados Unidos; outros o condenam, a princípio, qualquer aspecto da Educação nos Estados Unidos- e ambos o fazem sem qualquer exame ou compreensão da realidade educacional daquele país”. (RELATÓRIO, 1969, p. 357). O que Hunter explicitou no Relatório é que existe situação em que o sistema educacional norte-americano é muito diferente, inapropriado e até mesmo desnecessário para a realidade brasileira. Em contrapartida, outros aspectos americanos se fossem adotados no Brasil trariam contribuições positivas para o ensino superior. Essa formulação é importante porque mostra a consciência que o professor possuía em relação a alguns posicionamentos do período sobre o Acordo. Outro aspecto a ser considerado é que o objetivo desses estudiosos não era defender o ensino norte-americano como modelo ideal para ser implementado no Brasil, mas tratava-se de um estudo contratado.

Retornando aos temas do Relatório, no que diz respeito ao sistema de créditos, “Deve ser lembrado que ele é simplesmente isto: um dispositivo de cálculo, uma unidade de cálculo. Teve sua origem num sistema de considerável mobilidade e flexibilidade e na necessidade de lidar com grandes quantidades de estudantes”. (RELATÓRIO, 1969, p. 362). A consideração do autor é uma resposta às constantes críticas, muitas delas dos movimentos estudantis, que enxergavam no sistema de crédito

um mecanismo de desmobilização dos estudantes. Ainda sobre o sistema de créditos:

Juntamente com as notas (tentativas para objetivar um assunto especialmente subjetivo), os créditos podem ser utilizados num procedimento lógico para obter-se um resumo ponderado do desempenho individual. É isto o que pedimos seja feito pelo sistema; se seus resultados são ou não tratados, adequadamente, é outro assunto muito diferente. (RELATÓRIO, 1969, p. 363).

Em *Notas Sobre as Heterogeneidades*, artigo também redigido pelo autor aqui apresentado, lemos sobre a tendência que até então existia no setor educacional brasileiro de buscar uma identidade em comum entre todas as universidades brasileiras. Essa busca por uma identidade comum não parece ser o objetivo principal do professor Hunter. A ausência de uma homogeneidade, como a buscada pelos Estados Unidos, gerava certa competição entre as universidades e, para Hunter, era benéfica:

O efeito total tem sido o de um sistema educacional vibrante, dinâmico, tendendo a liderar ao invés de seguir, a antecipar-se ao invés de atrasar-se. Parece provável que este tipo de atmosfera competitiva (com todos os seus problemas) de alguma forma é mais capaz de levar ao desenvolvimento de instituições desejáveis do que um sistema cujo controle e leis partem de um poder centralizado, resultado em que grande parte das energias das instituições sejam gastas na luta para alcançar e manter a identidade externamente imposta- que talvez seja pouco desejada e imperfeitamente compreendida. (RELATÓRIO, 1969, p. 381).

Entre as funções que ele apresentou das Universidades norte-americanas estavam:

1-Educação de grande número de estudantes a um custo

relativamente baixo para os próprios estudantes e ao menor custo possível para a população contribuinte; 2- Educação de estudantes pós-graduados para a maioria de cargos de ensino, de pesquisa e do governo que exigem pessoal com nível de pós-graduação; 3- Pesquisa tanto básica quanto aplicada (se esta distinção for significativa); 4- contínua atenção voltada para as necessidades imediatas da sociedade nos seus vários aspectos para satisfazer a estas necessidades como é próprio da Universidade. (RELATÓRIO, 1969, p. 375).

A apresentação reforça a ideia desenvolvida no texto mediante comparações feitas entre o sistema de ensino norte-americano e o brasileiro. O autor não diz que um seria melhor que o outro: em algumas questões parece que o sistema norte-americano lhe agrada mais e em outras, não; na questão da heterogeneidade, por exemplo, o autor parece ser favorável ao sistema de ensino brasileiro.

No ensaio dedicado ao ensino de economia: *Sobre o Ensino de Economia no Brasil*, em relação às visitas e ao estudo realizado quanto ao sistema universitário brasileiro, Hunter declarou:

Estas experiências, juntamente com outras nos Estados Unidos e noutros lugares, levaram-me a comentar o panorama brasileiro. Estes comentários não decorrem de algum conhecimento especial ou de quaisquer soluções novas, mas simplesmente porque o mesmo conjunto de problemas quando visto por primas diferentes algumas vezes, revelam perspectivas interessantes, que ocasionalmente são valiosas (RELATÓRIO, 1969, p. 393).

A principal finalidade desse artigo é distinguir as diferenças entre um economista e de um administrador de empresas: “portanto, a definição não é tão clara como deveria ser, e será resumida simplesmente no seguinte: o economista está interessado em fenômenos de um ponto de vista geral, global e societário, enquanto que o

administrador de empresas está orientado para um campo muito mais restrito” (RELATÓRIO, 1969, p. 396). Para Hunter, como economia e administração de empresas são ciências diferentes e devem ser tratadas como tal, toda e qualquer tentativa de combiná-las representa um desperdício de tempo dos alunos e de recursos do sistema educacional. A conclusão de Hunter para essa questão é:

Em virtude do fato de que um número elevado e cada vez maior de alunos quer estudar as especialidades relativas à administração de empresas, a maioria das instituições deve concentrar-se nesta tarefa, simplesmente porque trará, como resultado, as vantagens das economias de escala. Poucas pessoas desejam tornar-se economistas e o mercado absorverá menos ainda. Isto sugere que tanto do ponto de vista da qualidade da Educação como do ponto de vista das economias de escala, somente pequeno número de instituições deve dedicar seus recursos à formação de economistas (RELATÓRIO, 1969, p. 400).

No texto *Sobre os Objetivos do Ensino Superior no Brasil* também escrito por Hunter, considera-se necessário um planejamento para o Ensino Superior que só poderia ser efetivado por meio de uma definição clara dos objetivos deste ensino, preponderantemente brasileiro: “A educação brasileira é, acima de tudo, brasileira; e seus objetivos podem e devem também ser brasileiros” (RELATÓRIO, 1969, p. 419). Quanto aos recursos que devem ser destinados à educação, Hunter pensou da seguinte maneira: “Em termos puramente econômicos, há crescente evidência sugerindo que os recursos destinados à Educação (investimento em capital humano) são mais produtivos do que outros investimentos alternativos” (RELATÓRIO, 1969, p. 426).

Quanto ao problema do excedente de alunos em alguns cursos, Hunter considerou que era um problema de localização. Atentou para o fato de que muitos alunos queriam determinados cursos em determinadas localizações, enquanto outros

curso de outros locais ficavam com vagas ociosas.

O problema do excedente é em parte mais um problema de localização e de especialização do que um problema geral de admissões, com dimensão nacional. Isto é, o problema do excedente surge mais do desejo dos estudantes ingressarem na Escola de Medicina da Guanabara do que seu desejo de ingressarem nas Universidades do Brasil (RELATÓRIO, 1969, p. 428).

Por mais que sejam feitas críticas aos objetivos desses norte-americanos por pensarem no retorno financeiro das universidades, como poderemos negar, ainda hoje, que a Universidade é mantida pela sociedade e que deve aquela dar algum retorno a esta, que a mantém? Como pensarmos em uma explicação plausível para o financiamento de universidades pelo governo se estas não oferecerem um retorno social coletivo, além do individual? Como pensarmos em uma Universidade federal ou estadual (pública) que não tenha como um de seus objetivos o estreito compromisso com a sociedade? Por isso não podemos aceitar que o aprimoramento cultural e pessoal seja a única e a principal finalidade do ensino superior. Nas palavras de Hunter:

A sociedade toma a seu cargo a tarefa de subsidiar a educação, presumivelmente porque espera algum benefício social. Segue-se, presumivelmente, que os recursos da sociedade devem concentrar-se naquelas áreas onde são maiores os benefícios sociais decorrentes da Educação. Supondo que o desenvolvimento econômico- definido em termos de aumento da renda per capita- é objetivo de alta prioridade para a sociedade, as seguintes áreas devem ocupar posição destacada para uma concentração de esforços e distribuição de recursos: agricultura e todas as suas ramificações, engenharia, administração pública e de empresas, enfermagem, saúde pública e administração de hospitais e formação de professores. (...) em primeiro lugar tudo que sugeri foi uma concentração nestas áreas e não a exclusão de todas as demais. (RELATÓRIO, 1969, p. 430- 431).

É preciso ressaltar que nenhum dos questionamentos acima elaborados e nem a posição do professor Hunter transcrita excluem a necessidade de desenvolver, no aluno universitário, o senso crítico e o aprimoramento pessoal necessários para a efetivação da ligação entre a Universidade e a Sociedade, sobre o que o próprio autor refletiu: “De início, quero frisar que deve ser dada atenção à educação ampla e global ao invés da educação restrita e vocacional” (RELATÓRIO, 1969, p. 431).

Em relação à proliferação das universidades, Hunter era contra. De acordo com as suas reflexões, o Brasil deveria adotar o critério comum nos Estados Unidos: os alunos saíam de suas casas e moravam nas cidades onde ficavam as universidades desejadas. Para Hunter, tal prática, era ainda pouco adquirida entre os brasileiros, que possuíam uma educação bastante protetora e paternalista, que consistia em os pais terem os filhos o mais próximo possível de suas residências. Utilizamo-nos de um exemplo atual: A Universidade Estadual Paulista (UNESP) possui dois cursos de História, com características diferentes, em duas cidades. Se fossem essas turmas reunidas em apenas uma Universidade, o governo economizaria em professores e prédios e as salas de aula, em vez de atenderem 40 alunos, teriam 80 alunos por período.

Essas Universidades, para atenderem aos objetivos citados, deveriam ter um quadro de professores com dedicação exclusiva:

Professor de tempo parcial não tem nem tempo nem motivação para a constante vigilância, estudo e preocupação com os assuntos universitários. (...) A maioria dos objetivos discutidos deve apoiar-se na contratação de pessoal das instituições de Ensino Superior e de suas principais subdivisões, pessoal este que deve substancialmente consistir em professores cuja principal atividade de sua vida seja o trabalho na Universidade. (RELATÓRIO, 1969, p. 436).

De acordo com *A estrutura do Ensino Superior nos Estados Unidos*, artigo, como o próprio título diz, dedicado à apresentação da estrutura e funcionamento do Ensino Superior dos Estados Unidos: “(...) a intenção deste ensaio é descrever a organização das Universidades dos Estados Unidos, talvez aclarando algumas ambiguidades” (RELATÓRIO, 1969, p. 453). A síntese dessa apresentação parece identificar a Universidade como uma união de vários departamentos: “Essencialmente, Universidade significa para nós um conjunto de departamentos de ensino, provavelmente organizado em várias grandes unidades, contendo diversos departamentos cada uma” (RELATÓRIO, 1969, p. 454). Tendo em vista que: “O departamento é a unidade básica sobre a qual os colleges e finalmente as Universidade são construídas. A característica que o identifica é ser o local de toda a atividade universitária relacionada a uma matéria ou disciplina específica” (RELATÓRIO, 1969, p. 462).

Em fevereiro de 1968, Hunter reforçou em artigo seu: *Sobre o Problema dos Excedentes*, a ideia de que o excedente existia apenas porque muitos alunos queriam fazer o mesmo curso dentro da mesma universidade; por exemplo, a maioria dos alunos queria cursar medicina na UFRJ; e não, Filosofia na Universidade do Pará. Por isso, ele conclui: “Resumindo, todas as provas sugerem que o excedente é um ser artificial, cuja existência é de realidade duvidosa”. (RELATÓRIO, 1969, p. 488).

Os empréstimos internacionais não parecem ser para Hunter uma possível solução para os problemas da Universidade:

Executando-se o componente de moeda estrangeira, não parece que tomar empréstimos no exterior contribui diretamente com algo para a educação. (...) O problema básico ainda é obter prédios escolares brasileiros construídos no Brasil e brasileiros ensinando nas salas de aula. Não está claro que os dólares emprestados contribuem diretamente para estes objetivos.

(RELATÓRIO, 1969, p. 519).

Hunter questiona-se sobre a real contribuição de empréstimos. Para ele essa não seria a solução dos problemas, como ele mesmo citou a necessidade de professores brasileiros, fatos este que o empréstimo não revolveria.

Se os resultados do Acordo MEC-USAID apresentados pelos estudiosos norte-americanos, não consideram vantajoso o empréstimo para o financiamento e a melhoria da educação brasileira, como pensar que os Estados Unidos usufruiriam de benefícios econômicos por meio dos empréstimos? Nesse sentido, precisamos rever as críticas feitas ao Acordo pela historiografia. Entretanto, ainda que os estudiosos vejam como negativos os empréstimos e a crítica brasileira veja neles o grande problema, é inegável o montante de recursos que entrou no país, proveniente do Acordo. Quanto a essas questões, aprofundamo-nos mais adiante, no capítulo dedicado às posições tomadas diante do Acordo.

Ainda refletindo sobre a necessidade de demonstrar o funcionamento da Universidade norte-americana, Hunter dedicou-se, em um de seus artigos, a explicá-las isso. Para ele, “O conceito de departamento está relacionado a um processo de descentralização de considerável importância no funcionamento da Universidade americana” (RELATÓRIO, 1969, p. 542). Quanto às associações feitas entre o departamento e uma relativa autonomia que este poderia proporcionar, Hunter considerou: “Não se deve supor que o departamento tenha grande autonomia. A chave do seu poder jaz na sua capacidade de iniciar e de recomendar através da posição que ocupa, que tem por base o conhecimento íntimo e especializado da matéria e o seu trabalho em regime de dedicação exclusiva” (RELATÓRIO, 1969, p. 543). Assim, para o sistema norte-americano, a questão do departamento estava antes de qualquer

outra coisa associada a uma diminuição de gastos e a uma especialização de determinada matéria, que exigiria de seus membros dedicação exclusiva.

O artigo *A estrutura do corpo docente* foi escrito por Henry W. Hoge e publicado em julho de 1968. Nele, o autor adverte que “(...) limitar-se-ia à descrição e discussão de alguns aspectos da estrutura do corpo docente de uma Universidade americana representativa” (RELATÓRIO, 1969, p. 563). Para ele, as congregações que abrangeram órgão maior do que os departamentos provaram ser um instrumento parlamentar incômodo e difícil. Para Hoge, assim como para Hunter, a organização departamental parece ser a melhor opção para a Universidade e ambos enfatizam a contratação de professores por tempo integral como essencial:

Neste resumo da estrutura do corpo docente, pode-se observar que cada membro da Congregação está forte e internamente envolvido no funcionamento do departamento, da divisão, da escola, da Universidade e da Comunidade: isto se dá através de seu trabalho de ensino e de pesquisa, de sua participação nas comissões da divisão, da escola e da Universidade, e de suas atividades na comunidade. É difícil imaginar que o funcionamento de tal sistema possa ter êxito, a não ser com um corpo docente em tempo integral e internamente dedicado a suas tarefas na Universidade (RELATÓRIO, 1969, p. 567)

O mesmo autor escreveu *Reflexões sobre o Ensino Superior no Brasil*, cujo objetivo principal foi comentar a atual situação do Ensino Superior no Brasil:

A afirmação descritiva mais exata que se pode fazer acerca da Universidade brasileira é que ela não existe. Isto quer dizer que o Brasil nunca teve e ainda hoje não tem uma Universidade no sentido de um conjunto de cursos profissionalizantes integrados, com um componente preparatório básico comum (RELATÓRIO, 1969, p. 577).

Para Hoge, o sistema Universitário brasileiro vivia um estado de instabilidade, com uma estrutura arcaica, organizada através das cátedras, um processo de admissão altamente restritivo e seletivo e dois problemas de alto impacto. O primeiro deles, a falta de vagas para a quantidade de alunos que a procurava. O segundo, a relação entre a capacidade de profissionais necessários para o desenvolvimento econômico do país e a quantidade real destes. Em síntese, a Universidade estava vivendo uma realidade diferente daquela em que estava inserida.

Para Hoge, a Universidade brasileira não respondia às principais mudanças da sociedade, não conseguia atender à crescente maré das esperanças sociais, não acompanhava o crescimento da classe média urbana e não era capaz de dirigir ou orientar o desenvolvimento econômico e a evolução social do interior².

Entre as falhas da estrutura da Universidade brasileira, Hoge cita a falta de flexibilidade como a maior delas:

A inflexibilidade e a falta de personalidade das instituições controladas por um núcleo central deve ser substituída por estruturas que possam ter uma relação mais estreita com o seu meio ambiente, que possam se tornar identificadas com a comunidade, orientadas para a comunidade, e mantidas pela comunidade. (RELATÓRIO, 1969, p. 578)

Portanto, o que é preciso é uma grande expansão dos programas de pós-graduação, produzindo professores que devem convencer-se das vantagens econômicas e filosóficas da vinculação a uma única instituição. Não cabe neste ensaio a discussão dos meios ou da metodologia para efetivar esta mudança. É suficiente afirmar que ela será impossível sem a importação ou adaptação de técnicas, metodologia e pessoal estrangeiro. (RELATÓRIO, 1969, p. 580).

² Em resumo, todo o diagnóstico da USAID: “(...) revelou um ensino superior inadequado em termos qualitativos e quantitativos. As instituições de Ensino Superior existentes, estavam, com poucas exceções, desintonizadas com a moderna sociedade brasileira”. (CUNHA, 1988, p. 169).

Pudemos perceber que, para Hoge, as relações pessoais no seio da Universidade devem ser mais rígidas do que, considerava Hunter. Por mais que tenhamos críticas às propostas do Acordo, o fato é que este, assim como o Relatório do professor Atcon, foi capaz de refletir sobre feridas, algumas delas ainda hoje existentes no ensino superior brasileiro.

Hunter não se manifestou claramente quanto à relação entre a Universidade e a política; Hoge, no entanto, o fez:

A Universidade não é estranha à política, mas não deve ser vítima dos inconstantes caprichos e extravagância surgindo de um elemento minoritário de uma única geração. A Universidade deve sobreviver a cada geração, e não pode ser derrubada e reconstruída por cada grupo de pessoas que por ela passam. Na verdade, a Universidade tem a obrigação de se preservar e proteger-se contra a destruição, embora possa parecer que hoje em dia lhe faltam os meios para tanto (RELATÓRIO, 1969, p. 580).

Hoge mostrou conhecimento quanto às críticas feitas por parte de parcela da sociedade ligada ao sistema universitário. Considerou que os estudantes eram contra a Fundação, as anuidades, ao MEC-USAID, ao relatório do Atcon, e, favor de maiores verbas governamentais e da expansão ou restauração dos restaurantes universitários. Em resposta, reflete: quanto à Fundação, não havia no Brasil uma concordância a respeito do seu significado: “significa muitas coisas para muitas pessoas” (RELATÓRIO, 1969, p. 581). Quanto ao Acordo MEC-USAID:

O acordo MEC-USAID para o planejamento do Ensino Superior (existem muitos outros acordos MEC-USAID) reuniu um grupo de brasileiros e americanos especialistas em educação para que fosse estudado o sistema de Ensino Superior Brasileiro e para que fossem sugeridos caminhos e meios de aprimorar

este sistema. O elemento norte-americano deste grupo de especialistas não tinha quaisquer interesses ou motivações políticas: seu único propósito era utilizar uma determinada quantidade de conhecimentos técnicos e de experiência (adquiridos anteriormente nos Estados Unidos e em vários países estrangeiros, combinados com uma compreensão da realidade brasileira adquirida *in situ*) para analisar a problemática universitária do Brasil e oferecer aos representantes brasileiros uma assessoria técnica para suas deliberações (RELATÓRIO, 1969, p. 581).

Para o autor, o fato surpreendente é que os alunos, preocupados com as questões acima apresentadas, não observaram a proliferação dos cursinhos, o processo de seleção dos exames vestibulares, a inadequação das bibliotecas para o efetivo estudo independente e a pesquisa e a falta de interesse pela modernidade ou melhoria dos currículos. Quanto às reflexões relacionadas ao processo seletivo, muitos alunos já se haviam posicionado contra, mesmo a UNE (União Nacional dos Estudantes) manifestou-se em relação a esse quesito. A conclusão do autor é a seguinte:

As múltiplas áreas-problema devem ser atacada simultaneamente para obter-se melhoria na Universidade Brasileira- e há poucas dúvidas quanto a isto. Esta tarefa exigirá auxílio estrangeiro, fornecido e recebido de boa fé, exigirá a ativa colaboração dos órgãos brasileiros de controle central, do corpo discente, do pessoal de ensino, e das autoridades administrativas das instituições e exigirá o interesse e apoio da sociedade brasileira (RELATÓRIO, 1969, p. 582).

No último texto apresentado por Hunter *O valor da diversidade educacional*, ele considera que tal diversidade geraria uma diminuição dos custos por meio do aproveitamento das vantagens oferecidas pelas economias de escala. Outro aspecto que ele aponta é a tendência de elevar, ao máximo, os benefícios para o estudante por intermédio da especialização institucional não em disciplinas, mas de acordo com a votação dos próprios estudantes e o progresso, a experimentação e a disciplina,

mediante a competição institucional. “Inicialmente, a orientação era em grande parte vocacional, mas atualmente o é menos, pois as Universidades compreenderam que também é sua responsabilidade preparar futuros cidadãos e líderes, além de formar profissionais” (RELATÓRIO, 1969, p. 606). Em relação à procura pelo ensino universitário, observando que em todos os países não há ensino superior para todos, o autor, considerou que: “(...) todos aqueles que completam o nível médio devem ter uma oportunidade para ter assegurada a sua educação universitária, caso realmente a desejem” (RELATÓRIO, 1969, p. 614).

O último artigo escrito por Hoge sobre *O departamento na Universidade* acrescenta pouco às informações já apresentadas. Para ele, “O departamento como unidade consiste em todo o pessoal contratado, incluindo secretários e estudantes assistentes em regime de tempo parcial e por hora” (RELATÓRIO, 1969, p. 621). E, a relação e importância dos departamentos nos Estados Unidos depreende-se de: “O conceito de departamento está relacionado a um processo de descentralização de considerável importância no funcionamento da Universidade Americana” (RELATÓRIO, 1969, p. 630).

O último texto apresentado no Relatório é uma contradição a todas as outras páginas. O *Relatório da USEAPES* é uma crítica explícita à USAID e ao projeto apresentado por esse órgão. No entanto, é permeado por trechos que mostram a importância do Acordo para o sistema universitário brasileiro, inclusive a importância da continuidade do apoio ao Brasil:

Queremos frisar que o apoio da USAID a este projeto deve continuar. A atividade de continuação inicialmente envolveria uma revisão final e a execução do plano para a pesquisa sobre bibliotecas. (...) insistimos em que as autoridades competentes da USAID estabeleçam sem demora contato com a equipe de

planejamento brasileira, a fim de explorar as possibilidades de maior desenvolvimento do projeto sobre o reconhecimento, conforme o proposto e esquematizado pelo grupo de comissão-EAPES-CFE (RELATÓRIO, 1969, p.644).

Podemos, assim, concluir que ainda que seja crítico ao Acordo, o pesquisador não deixa de recomendar o que nele constatou de benéfico: “Julgamos que a prolongada associação de educadores americanos e brasileiros em esforços conjuntos para lutar com os problemas que se apresentam trará mais benefícios do que dispêndios, porém menos produtivo auxílio doado sob a forma de equipamentos e materiais” (RELATÓRIO, 1969, p. 643). Além disso, é inegável que muitas das propostas apresentadas como necessárias pelos brasileiros, inclusive decretos-lei de 1968, já haviam sido propostos nos textos apresentados pelos estudiosos norte-americanos, com vimos neste trabalho.

PARTE 2: O relatório e as medidas governamentais posteriores a este

Muitas das medidas tomadas pelo governo militar com a efetivação da Reforma Universitária de 1968 haviam sido, anteriormente, consideradas eficientes e necessárias por Atcon e pelos responsáveis na assinatura do Acordo MEC-USAID: “A Reforma do Ensino Superior, bem como todo o ensino do primeiro e do segundo graus, foram altamente influenciados pelos Acordos MEC-USAID” (SCAVONI, 1977, p. 42). Por esse motivo, verificamos a responsabilidade de Atcon e dos participantes do grupo responsável pela efetivação do Acordo MEC-USAID, por mudanças na educação brasileira que ocorreram ao longo dos anos e que ainda persistem. Por outro lado,

também não quisemos cometer o erro de ignorar medidas tomadas exclusivamente por brasileiros responsáveis pela reorganização do sistema universitário, algumas delas até mesmo refutadas pelos estudiosos americanos.

Foi a junção das duas escolhas feitas pelo governo: as medidas consideradas pelos norte-americanos e as consideradas pelos brasileiros que formaram grande parte da estrutura administrativa e organizacional, do que hoje denominamos Universidade Brasileira. Temos como objetivo principal, nesta parte do trabalho, mostrar que o sistema universitário atual é um misto de medidas e estudos feitos ao longo de anos, e que os méritos ou deméritos destes não devem ser de responsabilidade exclusiva de um período governamental específico. Pretendemos mostrar que a Universidade é, sim, algo particularmente brasileiro e que se formou através dessas escolhas de acatar ou não medidas tomadas em outros países ou por estudiosos brasileiros. Temos como objetivo enfatizar as diferenças e semelhanças entre as propostas dos estudiosos americanos e as medidas tomadas pelo governo brasileiro.

No *Dicionário Histórico e Geográfico brasileiro pós 1930*, volume IV, no tema referente à Reforma Universitária, Cunha considerou que após 1964:

(...) o Estado assumiu a bandeira da reforma universitária, limitando seu campo à modernização administrativa e pedagógica, de acordo com o modelo norte-americano. Contando com a assistência técnica e financeira da USAID, o Ministério da Educação começou a promover mudanças nas Universidades federais que foram sendo difundidas para as demais. Os decretos leis nº53, de 18 de novembro de 1966 e nº252, de 28 de novembro de 1967 estabeleceram princípios e normas de organização para as Universidades Federais procurando quebrar o secular regime de unidades quase autônomas através da instituição de departamentos, institutos e/ou centros. (CUNHA, 2001, p. 493).

Percebeu-se que Cunha não se dedica a estudar se as novas medidas seriam ou

não eficazes, se permitiriam ou não uma melhor administração da Universidade; ele apenas critica as medidas tomadas pelo governo que iriam: “quebrar o secular regime de unidades quase autônomas”.

É por meio da análise de alguns decretos leis que pudemos fazer associações entre a USAID e as medidas do governo federal. No **Decreto Lei nº53**, de 18 de novembro de 1966, Artigo primeiro:

As Universidades Federais organizar-se-ão com estruturas e métodos de funcionamento que preservem a unidade de suas funções de ensino e pesquisa e assegure a **plena utilização dos seus recursos materiais e humanos vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes**” (ROMANELLI, 1973, p. 217)

Dentre as coisas mais importantes do Decreto-lei 53 está a criação de um órgão central com atribuições deliberativas para supervisão do ensino e da pesquisa em toda a Universidade. Começou, assim, a desmoronar-se a antiga estrutura universitária formada pela simples aglutinação de escolas independentes e autônomas (ROMANELI, 1973, p. 217).

De acordo com a mesma autora, o **decreto lei nº252** deliberou: “(...) cada unidade universitária seja estruturada em unidades menores, chamadas departamentos que deverão reunir disciplinas afins” (ROMANELLI, 1973, p. 218).

A associação do que está acima grifado com as reflexões apresentadas tanto por Atcon quanto pelo estudo dos autores responsáveis pelo acordo MEC-USAID não deve ser ignorada. Do ponto de vista desses documentos, tanto os professores deveriam servir a vários departamentos como os laboratórios das instituições deveriam ser disponibilizados a vários cursos. O **Decreto- Lei 5540**, de 28/11/1968:

(...) levou muito mais longe esse processo de modernização, generalizando-o para todo o ensino superior, na esperança de que a expansão controlada das vagas contribuísse para reduzir a

insatisfação dos estudantes, raiz de manifestações políticas contrárias do regime. A expansão seria resultado da melhor utilização dos recursos existentes, evitando-se a duplicação de meios pelo regime departamental e pelo regime de créditos, aproveitando-se a capacidade ociosa pelo encaminhamento de estudantes para cursos menos procurados, após o ciclo básico, recém-criado, aumentando-se a velocidade de circulação dos estudantes pela instituição de ensino menos procurados, através da criação do vestibular unificado por extinção, e adotando-se outras medidas afins (CUNHA, 2001, p. 438).

E o **Decreto-Lei nº464**, de 11/02/1969, considerava como indispensável a efetivação dos departamentos universitários. Como apresentou um dos autores do Acordo, a organização das Universidades pó intermédio de departamentos já era uma realidade há muito tempo nos Estados Unidos e considerado por eles um sistema eficiente.

As cátedras foram consideradas inoperantes, seja como ponto de referência para estruturação da carreira do magistério, seja como princípio para organização da Universidade. Paralelamente, era proposto o departamento como princípio de estruturação da Universidade. As cátedras nele deveriam integrar-se como graus universitários, ou seja, como um dos níveis a comporem a carreira do magistério (CHAMLIAN, 1977, p. 77).

Ainda de acordo com o mesmo autor;

Uma vez que a cátedra deixara de ser a unidade básica de ensino e pesquisa na estrutura universitária, para ocupar sua posição, era proposto o departamento, entendido como unidade colegiada de ensino e pesquisa, na qual se integrariam diversas categorias docentes hierarquicamente estabelecidas. Portanto, o departamento assim concebido era incompatível com a ideia de cátedra, unidade de estrutura (CHAMLIAN, 1977, p. 100).

A opinião de Cunha não difere da de Chamlian. Para Cunha: “A extinção da

cátedra e a instituição do sistema departamental abriram caminho para se acabar com o regime seriado dos cursos superiores” (CUNHA, 1988, p. 254).

De acordo com Ricoeur, a nova estrutura departamental se justificava devido a:

O princípio de não duplicação no contexto da organização departamental que a lei torna obrigatório, visa um duplo objetivo: evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, permitindo a concentração de recursos e de pessoal, como já se acentuava na exposição de motivos do projeto da Universidade de Brasília; em segundo lugar, criar condições para que as atividades docentes e de pesquisa se realizem em regime de cooperação, reunindo em um só departamento todos os professores que se ocupam da mesma área (RICOUER, 1968, p. 94).

Desse modo, segundo vários autores e o próprio documento da Reforma Universitária: *Relatório do Grupo de trabalho* a instituição da cátedra pelos departamentos nas instituições federais representaria um passo decisivo para o aperfeiçoamento da instituição universitária.

A tese de Chamlian, *O departamento na estrutura universitária* contribuiu para reforçar a importância da organização da Universidade em departamentos. Aliás, o sistema de cátedras foi duramente criticado pela USAID. De acordo com a organização, o professor uma vez tendo se tornado catedrático teria por tempo indeterminado a garantia do cargo então adquirido. Para alguns, o sistema seria desmotivante para os novos docentes e também para os catedráticos que se manteriam nessa posição acadêmica durante um período indefinido, independentemente de serem bons ou ruins. Para os norte-americanos, seria necessário existir, dentro do sistema universitário, certa competição que estimulasse os professores a se manterem sempre atualizados em seus estudos, e, também, que, o sistema abrisse a oportunidade para profissionais recém formados, que deveriam ser admitidos nos centros universitários por meio de provas de

classificação e avaliação de títulos. Assim, as carreiras universitárias seriam feitas com mais competição entre os interessados, o que, para eles, geraria maior qualidade no nível do ensino.

Zanardi resumiu a Reforma Universitária de 1968 da seguinte maneira:

A reforma expressada pela Lei 5540/68 foi a reforma central e a mais importante do Regime Militar e teve neste sentido, um caráter de cunho repressivo, despolitizante e desmobilizador, pois, tratou-se de uma proposta de racionalização empresarial manifestando-se diretamente na departamentalização, na instituição do ciclo básico, na unificação do vestibular, na matrícula por disciplina, sistema de créditos, institucionalização da pós-graduação e na criação de cursos de curta duração-licenciaturas curtas o que ia contra os anseios da proposição dos estudantes em relação a autonomia universitária. (ZANARDI, 2004, p. 48).

O autor analisa a Reforma de forma muito negativa. Mais adiante em seu discurso observa:

Esse fator levava os estudantes a não comporem uma turma que estaria unida até o final de um curso, da mesma forma com a departamentalização, e a matrícula por disciplina, professores e alunos se viam isolados em seus departamentos dificultando assim a coesão política e favorecendo a política de intervenção universitária (ZANARDI, 2004, p. 48).

No texto *Plano Nacional de educação 1970-1971*, relativo ao Estado de São Paulo, na página 14, no tópico referente ao Ensino Superior, considera-se a necessidade da reorganização do ensino superior de “(...) forma a ajustá-la às exigências da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, e as necessidades do desenvolvimento econômico e social”. (*Plano Nacional de educação 1970-1971. Aprovado na 274ª Sessão Plenária do Conselho Estadual de Educação, realizado em 2 de outubro de 1969*, 1970, p. 14). Entre as várias medidas, reforçam-se algumas já citadas, como por exemplo: eliminar a

duplicação de cadeiras, pessoal docente, laboratórios e instrumental; utilizar racionalmente o potencial de recursos materiais e humanos; a instituir de cursos de pós-graduação destinados à formação de profissionais e pesquisadores de alto nível, de docentes para o ensino superior e de especialistas em educação.

No mesmo texto, foi transcrito o **Artigo 48 da Lei nº 10.038**, de 05 de fevereiro de 1968, no qual se lê: “A educação superior tem por objetivo a formação cultural e profissional do jovem, através do ensino e da pesquisa, assim como do desenvolvimento das ciências, letras, artes e técnicas (1977, p. 35). A lei e o Acordo consideram importante a formação também do profissional, porque, como já foi dito anteriormente, precisa-se de profissionais para todas as áreas da sociedade e não apenas de pesquisadores científicos. São necessárias, para o bem comum da sociedade, pessoas dispostas a desempenhar outras funções de igual importância para o coletivo.

A **lei nº10.125/68**, no artigo 41, mostra claramente que a Universidade, para ser autorizada a funcionar e ser reconhecida, deveria adotar métodos que preservassem suas funções de ensino e **pesquisa**. Coube-nos a seguinte reflexão: Como afirmar que uma lei que exige pesquisa universitária contribui exclusivamente para um ensino profissionalizante e, como alguns diziam, “alienante”? A segunda cláusula do mesmo artigo considera: “Na criação de novos cursos ou estabelecimentos serão atendidas, de preferência, as áreas de conhecimento tidas como prioritárias, porque estão mais de perto vinculadas ao desenvolvimento nacional”. (1977, pg.50). O artigo 44 do mesmo ano definiu: “Os estabelecimentos de Ensino superior ministrarão cursos de graduação, pós-graduação, especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros, e em seus programas de trabalho considerarão as necessidades da comunidade a quem devem servir” (1977, pg.50), e ainda: “O Plano Estadual de Educação destinar-se-á a garantir igualdade de oportunidades educacionais à população do Estado e a promover a

expansão social, econômica e cultural em todo o seu território” (1977, pg.54). O **artigo 134** impõe que: “É vedada a criação de instituições oficiais de ensino ou a concessão de subvenções a estabelecimentos particulares que constituam, a critério do órgão de planejamento educacional, duplicação desnecessária ou dispersão prejudicial de recursos humanos e materiais” (1977, p.55). Como se pode observar, tanto leis estaduais, quanto federais, convergiam, em muitos pontos, para os alertas e as orientações dadas pelos analistas norte-americanos. Desse modo, não pudemos desconsiderar a importância das reflexões apresentadas quando da assinatura do Acordo MEC-USAID.

Em relação à Comissão Meira Mattos, para Romanelli, “O que essa Comissão (Meira Matos) veio a propor coincidia exatamente com as propostas dos autores dos Acordos MEC-USAID e, de certa forma, o mesmo aconteceu com o grupo de Trabalho da Reforma Universitária” (ROMANELLI, 1978, p. 217). Ainda de acordo com a mesma autora:

Não é, pois, temerário asseverar que os documentos que definiram a política educacional brasileira tivessem seu arcabouço e suas vigas mestras nos acordos MEC-USAID, que dessa forma, deixaram de atuar de forma provisória, como estava explícito nos seus textos, para atuar de forma permanente, ao lançar as bases da organização do nosso sistema de educação (ROMANELLI, 1978, p. 225).

Dumara (1987) compartilha das ideias apresentadas por Romanelli ao considerar:

Essas medidas de reformulação (Comissão Meira Mattos e Grupo de Trabalho da Reforma Universitária) convertiam-se na concretização formal, de caráter duradouro, dos princípios já contidos nos relatórios de trabalho decorrentes dos acordos

MEC-USAID. Assim, os princípios básicos norteadores do Relatório Meira Mattos estavam presentes nas resultantes do Grupo de Trabalho, como evidenciam algumas leis e decretos voltados para a reforma das estruturas e outras deliberações relativas a atos, decretos e portarias, caracterizados como medidas de contenção (DUMARA, 1987, p. 36).

Também conforme a mesma autora, as leis de 1967 e 1968 deixam explícito o objetivo de vincular o universitário ao processo de desenvolvimento vigente, objetivo tanto de estrangeiros quanto de governantes brasileiros. No trecho apresentado neste mesmo texto, a autora apresenta de forma ainda mais clara a necessidade de a universidade servir à comunidade que a sustenta: “O que compete à Universidade é estender suas atividades inerentes (ensino e pesquisa) sob forma de cursos e serviços especiais. Do contrário, ter-se-ia a Universidade fazendo pura assistência social paternalisticamente, ou, quando menos, invadindo a área da atividade governamental” (BRASIL, 1974, p. 2; DUMARA, 1987, p. 46).

Além disso, é necessário destacar que os objetivos apresentados pelos norte-americanos, pelos governantes brasileiros, foram parcialmente propostos por estudantes, como Veiga expôs: “Nesta proposta, os estudantes advogam a extinção da cátedra e a organização do ensino e pesquisa em torno de departamentos, a modificação do vestibular, a alteração e planejamento mais rigoroso da aplicação do orçamento universitário e a representação de 1/3 nos órgãos colegiados” (VEIGA, 1982, p. 45).

Salientamos, assim, que governo, americanos e estudantes possuíam a mesma posição em relação aos principais tópicos da Reforma Universitária.

É importante destacar também que, os próprios autores que criticaram o acordo MEC-USAID, na essência, propuseram reformas nos mesmos aspectos que os estudiosos americanos. O aspecto mais criticado por todos era o sistema de cátedras.

Para outros escritores, “O professor catedrático virou um vício que, após o título,

não cumpria com as suas obrigações mais a estrutura do ensino era falha por isso era necessário uma reestruturação (departamentos)” (MATTOS, 2006, p.7). Quando Mattos foi interrogado sobre a influência do Acordo MEC-USAID em relação a Comissão respondeu:

Não, não teve ligação. Mas se tomou conhecimento do que nestes relatórios havia de consenso e de lógico. E o que não havia de consenso. Quando você vai para uma comissão você procura estudar tudo que existe a respeito. Você não pode ignorar o relatório Atcon. Você tem que estudar o relatório e aprovar, aceitar ou rejeitar as partes. Mas você só pode estar preparado para dirigir uma comissão com isenção tomando conhecimento de tudo que há sobre o assunto (MATTOS, 2006, p. 13).

Com esta resposta simples, o autor nos mostrou o que estamos apresentando: o Acordo, assim como o Relatório de Atcon, teve importância nos aspectos identificados, como benéfico foi considerado, pois apontavam para ideias que eles acreditavam contribuir para uma melhor eficiência do sistema universitário brasileiro. Mattos argumentou, nesta entrevista, que o pedido feito ao grupo estrangeiro, USAID, era a apresentação de um relatório que elencasse problemas sobre o país. Do ponto de vista do autor, isso não significa que entregaram o sistema universitário a este grupo: “(...) pedir para um grupo de estrangeiros fazer um relatório sobre uma questão do país não é entregar-se a este” (MATTOS, 2006, p. 13).

De fato, o Acordo MEC-USAID é um pedido formal de ajuda a um órgão estrangeiro que tinha como objetivo estudar, analisar e propor soluções para problemas universitários do Brasil e de outros países. O Acordo não exigia, em nenhuma de suas linhas, e nem mesmo os textos apresentados pelos norte-americanos, que suas opiniões devessem ser efetivadas pelo governo brasileiro. Isso não era a regra do Acordo, por

isso mesmo é que Mattos afirma não ter havido ligação direta entre um e outro. A vinculação que tentamos demonstrar é a existente entre o que os norte-americanos propuseram e o que os responsáveis pela educação acataram, em virtude de suas escolhas. Não foram imposições; mas, escolhas, porque se acreditou serem algumas das medidas propostas pela USAID válidas para a Universidade brasileira.

Por outro lado, pela própria fala já citada, também não pudemos negar a relação existente entre o Relatório, o Acordo e a Reforma Universitária, pois todos se inseriram no mesmo bojo das medidas políticas. Para alguns, como Romanelli, todo o relatório da Comissão pautava-se pelo Acordo: “Neste sentido percebe-se que o relatório que ela [Comissão Meira Mattos] apresentou nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID” (ROMANELLI, 1998, p. 197). Essa posição a levou a concluir sobre a forte influência norte-americana no país.

É preciso esclarecer que não pretendemos investigar qual documento influenciou mais ou menos as reformas, mas deixar claro que foi o contexto social que conduziu a

reformas. Nesse sentido, as considerações de Florestan são de grande valia.

(...) embora a intensidade dos sucessos e dos malogros marcantes sejam variáveis, todos os países se defrontaram com dilemas educacionais muito parecidos e com problemas universitários análogos (FLORESTAN, 1966, p.145)

(...) os modelos institucionais vigentes, particularmente no setor educacional e com respeito ao ensino universitário, possuem as mesmas origens e sofrem os mesmo percalços. Extraídos inicialmente do estoque cultural ibérico, sofreram renovações durante o ciclo de emancipação política (...) e recebem, agora, o impacto da posição hegemônica dos Estados Unidos. (FLORESTAN, 1966, p. 146).

O fragmento acima explicita que os dilemas educacionais e a e a reforma universitária não eram exclusivos do Brasil. Ao contrário, o autor observa que, mesmo antes, uma parte do Ocidente estava submisso ao mundo Ibérico, no período. Para o autor, os planos internacionais tinham o objetivo “de adequar a educação às necessidades de desenvolvimento” (FLORESTAN, 1989, pg.204). Como o Ocidente encontrava-se submerso na Guerra Fria e a ameaça do comunismo estava presente, os Estados Unidos assumiram o papel político de promover o desenvolvimento capitalista.

Bomeny escreveu um texto estabelecendo a relação entre “*Newton Sucupira e os rumos da educação superior*” e, em relação à pós-graduação, nos trechos seguintes, deixou clara a influência dos Estados Unidos: “O desenho proposto para regulamentação da pós-graduação se pautou em reflexão sobre experiências estrangeiras já consagradas. Os Estados Unidos ganharam primazia por ter já reconhecida sua tradição de pós-graduação” (BOMENY, 2001, pg.65). Assim, o modelo americano não foi IMPOSTO, mas sim ADOTADO. E ainda:

O modelo que orientou o parecer foi aquele considerado, não apenas pelo grupo de conselheiros do Brasil, mas, igualmente, por outros agentes de diversos países europeus, como o sistematizado e mais experiente. Prevaleceu a orientação do programa norte-americano com graus de mestre e doutor, correspondentes aos cursos de mestrado e doutorado (BOMENY, 2001, pg.65)

O trecho comprova que o sistema universitário norte-americano não foi transposto sem nenhuma alteração para o Brasil. E mais: “os cursos de pós-graduação foram os maiores beneficiados pela assistência técnica e financeira da USAID” (CUNHA, 1988, p. 174). Assim, podemos afirmar que a pós graduação, ou seja, a pesquisa teve um lugar privilegiado aos olhos desses estudiosos.

O texto de Bomeny nos remete a outras importantes questões pautadas pela educação norte-americana: “Como sabemos, a bandeira educativa norte-americana se pautou na extensão do direito da educação à maioria da população. No programa da escola única, na política de um ensino obrigatório, laico e público distribuído às comunidades da América” (BOMENY, 2001, p. 34).

Arantes também nos informa que os objetivos comuns de Castello Branco, Costa e Silva e Médici eram “modernizar as estruturas Universitárias”. Fica claro que o objetivo de todos eles coincide com os objetivos norte-americanos, que eram: “Reforçar o ensino superior, com vista ao desenvolvimento nacional” (FLORESTAN, 1966, p. 210) e mesmo de Atcon, que considerava ser a estrutura universitária brasileira era arcaica e incompatível com o desenvolvimento econômico e social tão almejado para o período. O trecho de Romanelli não deixa dúvidas quanto a essas metas.

Do que deixamos explícito a respeito da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação e a atuação da USAID no Brasil, poder-se-ia deduzir que a modernização, de modo geral,

teria como função integrar melhor o Brasil na expansão do capitalismo ocidental e mantê-lo, todavia, em sua posição periférica. (ROMANELLI, 1978, p. 257).

Em Cunha, o significado de modernização era diferente para diferentes parcelas das sociedades:

Para uns, a modernização da universidade era vista como condição do desenvolvimento autônomo do país, pela esperada capacidade de rompimento da dependência tecnológica. Para outros esta mesma modernização era definida como requisito do desenvolvimento associado ao bloco político-econômico hegemônico pelos Estados Unidos (CUNHA, 1988, p. 38).

Sendo o Brasil um país capitalista, não ficou difícil compreender por que para uma parcela da sociedade, a tal almejada modernização viria com medidas tomadas por países que já a haviam alcançado, como exemplo os Estados Unidos. Por isso, a modernização desejada, e mesmo a independência em relação a outro país, aqui no caso os Estados Unidos, não significava necessariamente tomar medidas contrárias às realizadas por esse país. O raciocínio era direto: por que não utilizar métodos que deram certo em outros países, para alcançarmos a mesma finalidade que já havia sido atingida por eles: a modernização e o desenvolvimento?

Não nos cabe, aqui, cobrar desses atores históricos as ações que praticaram naquele período, pois, os Estados Unidos eram sim, o exemplo do país moderno e desenvolvido na conjuntura mundial. Assim, torna-se cada vez mais compreensivo por que, no período:

O modelo proposto para o Ensino Superior brasileiro nos textos preliminares, era o modelo vigente nos Estados Unidos. (O curso de graduação deveria ser fragmentado em três: o

bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado). A estrutura das melhores universidades norte-americanas era colocada como a que deveria orientar a reforma das brasileiras (CUNHA, 1988, p. 75).

No encerramento do V Fórum Universitário (*Ministério da Educação e Cultura. Diretoria do ensino superior. A Universidade e a Revolução Nacional*), Castello Branco, em seu discurso, considerou ser necessário o “Tempo Integral” dentro da Universidade: “O governo tem a intenção de reformular profundamente a vida universitária naquilo que diz respeito ao professor, especialmente no que se refere a sua completa integração nas atividades educativas” (BRANCO, 1964, pg.12.). Além desse discurso que concorda claramente com a necessidade alertada pelos norte-americanos de instituir professores e alunos de tempo integral, o discurso do então Ministro da Educação e Cultura, Flávio Suplicy de Lacerda, também manifesta uma posição favorável às considerações feitas por Atcon e pelos responsáveis pelo Acordo: “A autonomia existirá somente se existir responsabilidade e vida universitária”. Nesse mesmo discurso, o autor cita o Professor Frank Tiller, norte-americano, que exemplifica a relação para eles existente entre educação e desenvolvimento:

O progresso norte-americano deve ser atribuído primeiramente ao magnífico esforço realizado nos campus da educação e da pesquisa científica. É necessário um preparo dos mestres, seu aperfeiçoamento, e os investimentos devem ser prioritários para o ensino superior porque é aí onde mais depressa influência e acresce a produtividade e libera o capital investido (ARAGÃO, 1964, pg.16).

Para Souza, “Portanto, podemos dizer que de 1964 a 1975 veio se delineando um sistema educacional, cuja finalidade é a preparação dos recursos humanos para o desenvolvimento do país conforme o novo modelo de desenvolvimento adotado, correspondente a determinado modelo político e ideológico” (SOUZA, 1981, p. 10.).

O livro de Motoyama resume as atitudes de Costa e Silva referentes ao âmbito educacional, mantendo o objetivo de seu antecessor, Castelo Branco: valorização da investigação científica e tecnológica, lançamento das bases para a montagem da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da C&T; estabelecimento das condições para a expansão Universitária, pelo menos quantitativamente:

É só lembrar a questão da pós-graduação, implementada e fortalecida desde aquela época (governo militar). Mesmo com todas as limitações apontadas, isso era importantíssimo para um país carente de recursos humanos qualificados para as lides tecnológicas, sem os quais seria impossível pensar em qualquer tipo de desenvolvimento (MOTOYAMA, 2004, p. 331).

Dessa maneira, as medidas tomadas em relação ao ensino superior não foram isoladas dos objetivos do período. Elas fizeram parte de uma movimentação mundial, por parte de muitos países, em busca do desenvolvimento econômico e da modernização: “Sobre a Reforma Universitária de 1968, lembrem-se que esta ocorreu em um contexto educacional em que o ensino superior passou a ter um papel de destaque no desenvolvimento econômico e na modernização do país, pois ele seria um foco de transmissão e produção de conhecimento. Assim, o governo militar usa a Universidade como resposta às necessidades brasileiras”. (Associação Nacional de História-ANPUH XXIV. Simpósio Nacional de História-2007.) (“Revisando o passado através de uma política esclarecedora: o discurso da Reforma Universitária Brasileira através do MEC em revista e da Veja”), “Pode-se dizer que a Revolução Universitária foi uma peça estratégica do Estado, pois ela fez parte de um planejamento econômico, político e social” (Associação Nacional de História-ANPUH XXIV. Simpósio Nacional de História-2007). (Revisando o passado através de uma política esclarecedora: o discurso da Reforma Universitária Brasileira através do MEC em revista e da Veja).

Sucupira, pessoa de importância incalculável para a educação, no período; mentor intelectual da pós-graduação; um dos responsáveis, se não o principal responsável, por muitos dos decretos já apresentados ao longo do trabalho, seguia o raciocínio apresentado acima. Bomeny fez o seguinte comentário sobre Sucupira: “O projeto de Universidade que abraça é aquele que responde pela formação de profissionais competentes para fomentar o desenvolvimento científico pela pesquisa e preparado para o exercício do magistério” (BOMENY, 2001, p. 45). Após a considerações sobre Sucupira, a autora elencou as principais medidas efetivadas na Lei nº5540/68.

- 1-não duplicação de meios para fins idênticos;
- 2- integração do ensino e pesquisa;
- 3- estudos básicos em um sistema comum de unidades;
- 4-unidades próprias para o ensino profissional e para a pesquisa aplicada;
- 5-atividades interescolares;
- 6-órgãos de coordenação central;
- 7-sistema departamental obrigatório;
- 8-órgãos setoriais (BOMENY, 2001, p. 73)

A autora definiu a Reforma de 1968 como o legado de Newton Sucupira e concluiu que esta viabilizou a expansão e a consolidação da pós-graduação, uma vez que previu, no âmbito da vida universitária, a associação de ensino e pesquisa: “Quando a Reforma estabeleceu, pela **primeira vez** no Brasil, (...) instituiu a ideia (...) que uma Universidade não pode ser universidade sem que tenha uma programação de pesquisa ou política de pesquisa” (BOMENY, 2001, p. 106). Esta constatação não levou a autora a pensar que as medidas fossem nocivas à sociedade e chegou à conclusão de que a Reforma de 1968 e as propostas apresentadas pelos norte-americanos trouxeram

benefícios para a estrutura e a organização universitária.

Para alguns autores, como Santos, “a regulamentação da pós-graduação no Brasil foi copiada até nos mínimos detalhes da norte-americana” (SANTOS, 2004, p. 6) e, ainda de acordo com a mesma autora: “O próprio relator do parecer 977/65, Newton Sucupira admitiu tal opção. Um dos capítulos chega a ter o sugestivo nome “Um exemplo de pós-graduação: a norte-americana”. Ao longo do referido capítulo, e por todo o parecer, o relator argumentou em favor da implantação do modelo norte-americano de pós-graduação no Brasil” (SANTOS, 2004, p. 6).

De acordo com Saviani, “De fato, ao elaborar o parecer n°77/65, o conselheiro Newton Sucupira baseou-se no modelo norte-americano para conceituar a pós-graduação a ser implantada no Brasil” (SAVIANI, ano, p. 30). No artigo *A marca de origem: comparando colleges norte-americanos e faculdades brasileiras*, Oliveira (2005), vai além das citações sobre a influência dos Estados Unidos na pós-graduação do Brasil e afirma: “Pode-se afirmar que essas políticas para a pós-graduação foram bem-sucedidas, já que o Brasil conta com um sistema que é considerado referência entre os de países em desenvolvimento” (OLIVEIRA, 2005, p. 129). Para complementar o argumento acima apresentado:

Ao preconizar, paralelamente, a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, o regime de tempo integral e dedicação exclusiva para os professores, valorizando a sua titulação e a produção científica, a reforma foi um **divisor de águas** que possibilitou a profissionalização dos docentes e criou condições propícias ao desenvolvimento do sistema de pós-graduação e das atividades científicas no país. A lei n° 5540 dirigia-se, principalmente, as instituições federais de ensino superior. Pelo texto legal, a Universidade era o modelo institucional a ser seguido; os estabelecimentos isolados deveriam constituir exceção, para atender situações específicas. Cabia a Universidade o desenvolvimento das atividades de **ensino, pesquisa e extensão** (OLIVEIRA, 2005, p. 127).

Oliveira afirma ainda que:

Acredito que se Newton Sucupira fosse convocado para formular as bases de regulamentação do ensino superior no Brasil de JK- o período da história política que ficou consagrado na memória historiográfica como experimento democrático por excelência- ele não alteraria uma vírgula do que ele formulou (BOMENY, 2001, p. 109).

No artigo já citado, *Revisando o passado através de uma política esclarecedora: o discurso da reforma Universitária Brasileira através do MEC*, a autora resumiu as modificações e apresenta-as como se elas caminhassem para transformar a Universidade em uma empresa.

(...) e aponta devidas modificações a fim de transformar a Universidade em uma empresa. Dentre elas, podemos destacar: o fim dos chamados excedentes através do vestibular classificatório; introdução do sistema de créditos e matrícula por disciplina; criação de cursos básicos e diversificação de carreiras com a criação de cursos de curta duração; fim da cátedra vitalícia, introdução efetiva da departamentalização, tratamento mais adequado ao pessoal docente com a criação da dedicação exclusiva, carreira e outros estímulos; revisão de representação estudantil e sua participação na Universidade; nova política de pós-graduação; aglutinação das faculdades em Universidades; política de financiamento das instituições superiores mais estável, de modo a evitar as maléficas instabilidades e oscilações e indissociabilidade do ensino e da pesquisa (BOAVENTURA, 1989, p. 240).

Foi bastante importante observar que, independentemente das posições favoráveis ou contrárias, as medidas adotadas pela reforma foram benéficas para a Universidade como um todo.

Para Veiga:

a reforma de 1968 incorporava muitas das demandas dos setores modernizadores universitários: a extinção da cátedra, a integração do ensino e pesquisa, a possibilidade de criação do espaço institucional para a pesquisa científica. Por tais motivos a Reforma de 1968 apesar de seu caráter impositivo e restritivo à autonomia universitária teve o apoio de docentes (VEIGA, 1982, p. 36).

A modernização não era um objetivo imposto por nenhum outro país; ao contrário, foi o principal objetivo de muitos de nossos governantes. Quanto a manter o país em posição periférica, a própria Romanelli que muitas vezes tomou o Acordo como algo negativo, considera: “Ademais, parece que realmente a modernização desejada pela USAID não foi **exatamente** aquela promovida pelo governo, embora este tivesse adotado a maior parte de sua estratégia e até assumido a responsabilidade das inovações propostas” (ROMANELLI, 1978, p. 258).

Para Cunha:

Minha tese pode ser resumida assim: a concepção de Universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conveniência da burocracia da ditadura, mas antes de tudo, **foi buscada**, desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear as suas idéias (CUNHA, 1988, p. 22).

Para o autor, a reforma Universitária de 1968 teve como modelo organizacional o ensino norte-americano, com objetivo de promover a modernização. Contudo, acreditava que “A modernização do ensino superior na direção do modelo norte-americano já vinha ganhando terreno lenta, mas solidamente, desde os anos 40” (CUNHA, 1988, p. 22).

Santo é outro autor que, ainda que faça críticas ao Acordo, reconhece ter a

modernização proposta na Reforma a finalidade de fazer do país a potência dominante da América do Sul: “Uma medida prática e notadamente estratégica da reforma (1968) foi associar o ensino com a pesquisa, trazendo para dentro da Universidade a ciência avançada e disciplinada, um dos motores que elevaria o Brasil à potência dominante na América do Sul” (SANTO, 2005, p. 127).

Fica claro que, mesmo após o Acordo, o país tinha autonomia para tomar as decisões que lhes fossem mais convenientes e que as relações com os Estados Unidos são anteriores, inclusive, ao período da instalação do regime militar. Portanto, como já dissemos, o que temos hoje no sistema universitário brasileiro não é apenas uma cópia de outro estrangeiro, mas um sistema único que possui as suas particularidades e estas não podem ser desconsideradas.

Pensando nas questões das diferenças entre o que se concretizou nos Estados Unidos e no Brasil, referentes ao ensino superior, lembramos que “Nos Estados Unidos, a educação superior é atribuição dos governos estaduais; eles não têm um conjunto de Universidades federais como o Brasil” (OLIVEIRA, 2005, p. 131). Entre as propostas de Atcon estava: “(...) Além disso, nesse relatório, Atcon coloca-se contra um dos aspectos fundamentais da reforma imposta pelo executivo: a estipulação de cima para baixo de um modelo único de universidade” (AUXILIADORA, 1988, p. 77). Este modelo único de universidade explicitado por Atcon como inadequado, foi almejado por muitos dos organizadores do sistema universitário brasileiro, como Bomeny mostrou em seu livro ao citar que: “O projeto de reforma deixava transparecer a intenção por parte do governo de **padronizar** o ensino superior (...)” (BOMENY, 2001, p. 76).

Outro ponto de divergências era sobre o ensino médio: “Já as comissões que estavam redefinindo o modelo da Universidade, embora tivessem seguido as linhas

gerais dos Acordos MEC-USAID e do pensamento de Atcon, quanto ao novo modelo, pensavam de forma divergente, quanto à reorganização do ensino médio” (ROMANELLI, 1978, pg.234).

Outra diferença foi apontada por Chamilian:

Assim, conforme a posição de Mauricio Rocha e Silva e dos relatores da EAPES, o departamento deveria representar a unidade desta estrutura, a célula pela qual deveriam compor-se as demais instâncias da Universidade. Já para Atcon, “o departamento deveria ser parte da unidade pela qual a Universidade se organizaria, ou seja, o centro de estudos gerais (CHAMILIAN, 1978, p. 110).

Apesar de mudanças como, por exemplo, a instituição da cátedra, algumas coisas ainda permaneceram: “(...) a manutenção dos cargos de carreira com as suas consequentes implicações, as imposições apresentadas para escolha dos chefes de departamento e sua caracterização como menor fração da estrutura são aspectos que encontram raízes no regime de cátedras” (CHAMLIAN, 1977, p. 196)

Para Romanelli o governo, da época estudada, cuidou para que:

(...) houvesse maior captação de recursos para a educação e maior aproveitamento na aplicação destes, porém não deu solução ao problema da inelasticidade da oferta de vagas, minimizou a representação estudantil e provocou a radicalização das posições, que iam assumindo cada vez mais um caráter político-ideológico (ROMANELLI, 1986, pg.219).

Desse modo, foi necessário pensarmos que a reforma feita para a Universidade foi compreensível dentro dos processos das transformações que ocorreram no contexto histórico e social da época, ou seja, as mudanças foram ao encontro das necessidades do período e da função que passou a ser atribuída a Universidade naquele momento. Nesse

contexto, o Acordo MEC-USAID teve a sua importância: “Os convênios, conhecidos pelo nome de Acordos MEC-USAID, tiveram o efeito de situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, reorientada desde 1964, e de dar um sentido objetivo e prático a essa estrutura, lançando as bases das reformas que se seguiram” (ARANTES, 1985, p. 60-61).

Em suma, o que podemos depreender sobre a reforma universitária, o Acordo e o Relatório é que havia um propósito comum: a modernização da sociedade brasileira.

Capítulo IV: Reações ao Acordo MEC-USAID

Como mostramos ao longo dos primeiros capítulos, o Acordo MEC-USAID foi assinado em 1966 e publicado meses depois. Em 1968 Márcio Moreira Alves publicou o livro *Beabá dos MEC-USAID*, tecendo críticas ao Acordo; em 1969, no *Relatório da Equipe de Assessoria ao planejamento do ensino superior*, encontramos artigos dos estudiosos norte-americanos e dos pertencentes à Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior.

Em nossa análise, consideramos as posições tomadas diante do Acordo, mesmo aquelas que nem sempre o citavam de maneira explícita e direta. Como esses acontecimentos se deram sob o regime militar, compreendemos que muitas das críticas foram feitas nas entrelinhas e, por isso, apenas algumas vezes usou-se o nome “Acordo MEC-USAID”. No entanto, as críticas às propostas nele contidas foram diretamente efetuadas. Muitos estudiosos foram, e alguns ainda o são, contrários ao Acordo, mas, como já foi dito, consideramos apenas aqueles que escreveram no período que analisamos (1966-1968- alguns desses escritos foram publicados em 1969).

É preciso observar que, quando estudamos pessoas que se colocaram terminantemente contra o Acordo, como, por exemplo, Florestan Fernandes, encontramos em suas considerações medidas idênticas às propostas no Acordo para o Ensino Superior. Identificamos, com esse autor, ter sido o principal problema do Acordo foi a maneira como ele efetivado, por via autoritária e o país com o qual ele foi assinado, os Estados Unidos e menos pelo que propunha. É claro que o problema, e neste caso não só para Florestan, como também para outros autores que se posicionaram contrários, era a organização capitalista deste país. Todavia, ressaltamos que, ainda que existissem muitas críticas ao Acordo, não encontramos entre os intelectuais um projeto alternativo e claro em oposição ao proposto pelo governo. Quando este existiu, como

algumas medidas propostas por Darcy Ribeiro elas estavam pouco explicitadas e não apontavam nenhum rumo à sociedade, seja pela via capitalista ou socialista.

1. TED GOERTZEL

Entre os autores contrários ao Acordo, Ted Goertzel, em seu artigo: *MEC-USAID: Ideologia de Desenvolvimento Americano aplicada à Educação Superior Brasileira*, publicado em 1967, trouxe grande contribuição para este trabalho. O artigo apresenta, de forma bastante explicativa, as suas concepções em relação ao Acordo e os motivos pelos quais o autor se posicionou contrário a ele. Goertzel foi professor de Sociologia na Universidade de Rutgers, em New Jersey. Apresenta-se como um brasilianista. Passou pela Universidade de São Paulo na década de 60, como professor visitante, quando produziu sua tese de doutorado sobre o movimento estudantil brasileiro. Foi, ainda, o autor da biografia de Fernando Henrique Cardoso.

De acordo com Goertzel, por meio do Acordo MEC-USAID indicaram-se, cinco planejadores norte-americanos, juntamente com cinco brasileiros, para a reorganização do sistema universitário brasileiro no período estabelecido de dois anos; no entanto, as suas tarefas foram efetuadas em quatro meses. Para ele, a “bíblia” dos planejadores norte-americanos de desenvolvimento educacional era um estudo chamado *Educação, Força Humana e Progresso econômico*, de Frederico Harbison e Charles Myers. Conforme o autor, para os estudiosos americanos, a educação superior era parte e parcela do processo de desenvolvimento econômico. Era a educação universitária que poderia proporcionar uma força capaz de impulsionar o desenvolvimento das indústrias. Para Goertzel, a concepção geral de progresso, defendida por esses teóricos, poderia ser denominada como “empresarialismo”.

Ainda segundo Goertzel, esses teóricos seguiriam Comte e os positivistas e por isso colocavam os homens de empresa e os funcionários governamentais como “vanguardas do futuro”. “Reconhecem que os intelectuais são um elemento inerentemente volátil devido a sua irresponsabilidade ou falta de compromisso com o sistema, mas confiam em que um sistema hábil possa controlá-los” (GOERTZEL, 1967, p. 125). Para este autor, era este sistema hábil que eles tinham como objetivo implantar no sistema universitário brasileiro.

Para o autor, a concepção empresarialista da educação negaria a relação entre a Universidade e o resto da comunidade. “Quando os empresários recomendam, com empenho, que as universidades sirvam à sociedade, querem dizer servir aos grupos dirigentes da sociedade” (GOERTZEL, 1967, p. 126). De acordo com o autor, para os empresários, a massa seria um recurso que deveria ser explorado para o bem da máquina produtiva.

Goertzel apresenta os aspectos do que ele denomina como “ideologias de progresso”, uma delas denominada de empresarial e a outra, de revolucionária. A revolucionária daria ênfase à necessidade de mudança qualitativa para alterar o sistema e estabelecer um sistema melhor; a ciência, o saber, a arte são valorizados por si sós; as liberdades civis e os direitos humanos seriam importantes; depositar-se-ia confiança na consciência individual para conservar a ordem social; criatividade e inovações seriam valores-chave; identificar-se-iam com grupos abstratos, por exemplo: classe baixa, países subdesenvolvidos. Seria não conformista, dirigida para dentro do país.

A empresarial daria ênfase à necessidade de mudanças quantitativas para fazer aperfeiçoamentos progressivos no sistema: ciência aplicada, engenharia, relações públicas e perícia administrativa teriam valores para manter e aperfeiçoar as relações de produção; autoridade, sistematização e normas burocráticas seriam consideradas

necessárias para manter a ordem, ou mesmo consideradas como fins em si; orientação para a tradição, repetição e confiança na autoridade; identificação com grupo atual ou antecipatório, em especial com grupos poderosos. Seria conformista e dirigida para fora do país.

Para facilitar a compreensão apresentaremos um quadro com resumo das duas posições definidas pelo autor:

ASPECTOS DE DUAS IDEOLOGIAS DE PROGRESSO

REVOLUCIONÁRIA	EMPRESARIAL
Dá ênfase à necessidade de mudanças qualitativas para alterar o sistema ou estabelecer um sistema melhor.	Dá ênfase à necessidade de mudanças quantitativas para fazer aperfeiçoamento progressivo no sistema.
Ciência, saber e arte são valorizados por si sós.	Ciência aplicada; engenharia, relações públicas e perícia administrativa têm valor para manter e aperfeiçoar o sistema.
Liberdades civis, direitos humanos são importantes. Deposita-se confiança na consciência individual para manter a ordem social.	Autoridade, sistematização e normas burocráticas são consideradas necessárias para manter a ordem, ou mesmo consideradas fins em si.
Criatividade e inovação são valores chave. Identificação com grupos abstratos, por exemplo: classe baixa.	Orientação para a tradição, repetição e confiança na autoridade; identificação com grupo atual, em especial com grupos poderosos.
Não conformista, dirigida para dentro.	Conformista dirigida para fora.

A posição empresarial defendia o treinamento para carreiras específicas, em vez do desenvolvimento das forças intelectuais gerais; seria: “(...) o treinamento da educação como uma parte passiva da sociedade que processa o acultramento de gente

para empregar em tarefas ocupacionais” (GOERTZEL, 1967, p. 128). Esses empresários esperavam que as Universidades correspondessem às necessidades dos líderes industriais e governamentais, ao invés de defenderem os grupos menos favorecidos pelo sistema existente. Nesse modelo empresarial, havia um lugar relativamente pequeno para as humanidades e artes e, quanto às ciências sociais, estas estariam profundamente relacionadas com o treinamento de grupos empresariais e técnicos para a empresa e o governo.

Para Goertzel, quando essas mudanças ocorreram nas Universidades dos Estados Unidos, estas passaram a ser mantidas por governos estaduais, por contribuições de capitais privados ou por taxas de instrução, destinando-se a maioria dessas verbas às ciências físicas e/ou biológicas.

Para os empresarialistas, o desenvolvimento econômico seria um processo natural e mais lento em alguns países por causa de certos gargalos (como falta de força humana tecnicamente treinada), em virtude de resistências às mudanças ou, ainda, pelo fato de o povo não ter consciência das vantagens do desenvolvimento e por ele não se esforçar o suficiente, para obtê-lo. Os países subdesenvolvidos deveriam dar menos importância para as ciências sociais e treinarem mais pessoas em ciências, como engenharia e administração de negócios. Essas medidas convergiriam para a fomentação da ciência técnica. Para Goertzel, a implantação do projeto empresarial apresentava um completo descaso pelas complexidades sociais e políticas que envolvem essas mudanças tão importantes. “A probabilidade maior é de que estejam simplesmente planejando na linha do que eles (empresários norte-americanos) consideram que deva ser a “Torrente do futuro” (GOERTZEL, 1967, p. 33).

Além das diferenças apresentadas entre as ideologias empresarialista e revolucionária, Goertzel expôs diferenças entre a versão americana do Acordo MEC-

USAID e a versão portuguesa. A versão inglesa “solicita a **concretização** do plano”, a “criação de mecanismos efetivos de realização para executar os planos de curto e longo prazo”; já a versão portuguesa solicita “o **planejamento** das medidas necessárias à execução do plano”, a “criação de um mecanismo eficiente para desenvolverem planos de curto e longo prazo” (GOERTZEL, 1967, p. 128). O quadro abaixo facilita a visualização das diferenças apontadas pelo autor:

ACORDO MEC-USAID

VERSÃO EM INGLÊS	VERSÃO EM PORTUGUÊS
Solicitação da concretização do plano.	Planejamento das medidas necessárias à execução do plano.
Criação de mecanismos efetivos de realização para executar os planos a curto e longo prazo.	Criação de um mecanismo eficiente para desenvolver planos a curto e longo prazo.

Goertzel cita que essas reformas haviam sido feitas na União Soviética e na China, países que precisavam satisfazer as suas necessidades econômicas em um tempo rápido, o que, para ele, não era o caso da economia brasileira no período em que o Acordo estava sendo discutido. Além disso, o Acordo não previa uma ajuda maciça de fundos da USAID para pagar as melhorias apresentadas.

Apesar de todas as ressalvas feitas, de acordo com Goertzel: “(...) nenhum observador sério do sistema universitário brasileiro pode negar que ele é seriamente inadequado e precisa mudar e se desenvolver, a fim de contribuir adequadamente para o desenvolvimento nacional” (GOERTZEL, 1967, p. 136). Contudo, ele não acha que as mudanças propostas pelos planejadores norte-americanos fossem realmente as mais adequadas. Para ele, os técnicos do Acordo MEC-USAID pretendiam formar cidadãos que atuariam em setores da sociedade e não na sociedade. Pensa que a formação de técnicos não é o único e nem o fator essencial para a industrialização e a modernização,

tão desejadas para o Brasil. Mesmo nos Estados Unidos, as formações técnicas possuíam, nos dois primeiros anos de curso, um estudo em cursos de ciências, humanidades e artes, o que para o Brasil não estava sendo proposto.

Em síntese, a conclusão de Ted Goertzel é a seguinte:

(...) não é meu propósito, contudo, resolver aqui os problemas educacionais do Brasil. No entanto, uma conclusão é certa. Estes problemas são, fora de dúvida, muito complexos e sutis, e, fora de dúvida, importantes demais para que possam ser entregues a uma comissão de cinco planejadores de desenvolvimento americanos (GOERTZEL, 1967, p. 137).

Consideramos a sua análise bastante proveitosa e provocativa, contudo a sua conclusão deixa a desejar. Ele mesmo mostrou, ao longo de suas análises, que o Acordo MEC-USAID não significava a efetivação de propostas dos cinco planejadores americanos para cá enviados, mas, sim, um debate entre o que estes e outros cinco brasileiros acreditavam ser necessário modificar para que a universidade brasileira obtivesse uma estrutura universitária compatível com os objetivos econômicos e sociais do período. É preciso ressaltar ainda que as considerações dos dez planejadores não eram definitivas, elas passavam por discussões com outros membros, como o Ministro responsável pela educação no período.

Concluimos que Goertzel se posiciona contrário ao Acordo e chega a afirmar que suas propostas eram diferentes daquelas que realmente foram realizadas, inclusive nos Estados Unidos.

2: JOSÉ RODRIGUES HONÓRIO

José Rodrigues Honório, graduado em Direito pela Universidade do Brasil, em 1937, desenvolveu pesquisas nos Estados Unidos, onde residiu e foi professor visitante de Universidades estadunidenses. Segundo ele, os Estados Unidos a partir de 1957: “(...) empreenderam em uma reforma radical do ensino quando sofreram o impacto do avanço tecnológico soviético, eles investiram não apenas em cientistas e engenheiros, mas também em homens treinados nas humanidades” (RODRIGUES, 1968, p. 25). Para o autor, foi esse um dos motivos que levaram os Estados Unidos ao desenvolvimento, objetivo este também almejado pelo Brasil.

O pesquisador criticou o Acordo por considerar que ele não dava a devida importância às matérias de humanidades. Compreendemos, portanto, que aquilo que Rodrigues considera como necessário à melhoria do sistema universitário (o que ocorreu nos Estados Unidos) foi também proposto para a melhoria do ensino superior no Brasil e identificamos, mais uma vez, a ligação entre o desenvolvimento e a Universidade: “A Universidade deve ser a matriz da sociedade, a instituição que produz seus objetivos e suas lideranças” (RODRIGUES, 1968, p. 25). É preciso ressaltar que a concepção de desenvolvimento desse autor e a dos responsáveis pelo Acordo não é a mesma. Como colocamos no início deste capítulo, a maioria, se não todos os autores contrários ao Acordo, não queria um desenvolvimento do país pela via do capitalismo ou que levasse à consolidação desse modelo de organização. Outro ponto que merece destaque é a, já citada por Goertzel, importância atribuída às matérias humanas. Percebe-se que esses estudiosos fazem uma oposição entre matérias humanas e exatas, quando na verdade, deveriam ter consciência da importância de todas elas para o desenvolvimento do país. Afinal, não é possível desenvolver um país sem engenheiros, por exemplo, formação esta que não pertence à responsabilidade das ciências humanas.

2: CARLOS MARIGHELLA.

Carlos Marighella aderiu ao Partido Comunista em 1934, foi durante toda a sua vida um ativista dos movimentos políticos, integrou-se à luta armada, fundou a Aliança Nacional Libertadora que, juntamente com o Movimento Revolucionário de oito de outubro, participou do sequestro do embaixador norte-americano Charles Elbrick. Foi exilado e preso várias vezes. Era terminantemente contra o Governo Militar e o auxílio dos Estados Unidos. Afirmou em um *Chamamento ao Povo Brasileiro* que o Acordo MEC-USAID: “(...) vem sendo posto em prática pela ditadura, com o propósito de aplicar em nosso país o sistema norte-americano de ensino e de transformar nossa Universidade numa instituição de capital privado, onde somente os ricos possam estudar” (MARIGHELLA, 1968, sem página). No período, essa crítica foi bastante recorrente, muitos associaram o Acordo a um ensino privado; contudo, mostramos ao longo dos primeiros capítulos, que um dos principais objetivos apresentado por esses estudiosos era que os alunos que tivessem condições de pagar pelo ensino superior o fizessem para que outros, que não tivessem condições pudessem estudar.

3: MÁRCIO MOREIRA ALVES

Márcio Moreira Alves, também contrário ao Acordo, publicou o livro *Beabá dos MEC-USAID*, em 1968. O grande mérito dessa obra foi a publicação de partes importantes do Acordo então efetuado. O autor mesmo afirmou: “É o papel de coletor de informações que eu me disponho a cumprir neste trabalho. Juntei aqui todos os textos que consegui pacientemente reunir, ao longo de quase dois anos, sobre os Acordos MEC-USAID” (ALVES, 1968, p. 18).

Para o autor, a política educacional proposta no Acordo seria a mesma que fora efetuada nos Estados Unidos nos anos de 1930, por isso o Brasil manteria o seu atraso em relação à América do Norte. Essa ligação além de manter o atraso, manteria também uma dependência prejudicial ao país: “É, portanto, claro que se a educação é um instrumento de independência, não pode ser ela planejada e dirigida pelo grande império de que nos procuramos libertar” (ALVES, 1968, p. 22).

O autor posiciona-se contrário às Fundações e, para ele, caso estas recebessem algum valor monetário de países estrangeiros, os objetivos da pesquisa não seriam levados em consideração:

As grandes indústrias, sendo, sobretudo, estrangeiras, seriam a única fonte de financiamento para as fundações. Através do dinheiro, dominariam o ensino superior brasileiro e moldariam aos seus interesses. É preciso que se tenha uma boa fé beirando a idiotice para se imaginar que, estando os centros de decisão das grandes indústrias instaladas no Brasil fora do nosso país, pudessem ou quisessem elas determinar o desenvolvimento da Universidade brasileira no sentido de aquisição de conhecimentos científicos e tecnológicos independentes. As fundações financiadas pelo capital estrangeiro não investiriam em pesquisas autônomas, porque estas pesquisas não interessariam aos financiadores. (ALVES, 1968, p. 25-26).

O Acordo MEC-USAID representaria o este autor a importação não apenas de uma organização universitária, mas de uma ideologia organizacional e funcional da Universidade, e isso não poderia ocorrer. A ajuda de outros países seria necessária e benéfica, porém ela não poderia vir de um único país e, em hipótese alguma poderia significar a importação de uma ideologia.

Antes, é necessário dizer que no mundo moderno não existe possibilidade de desenvolvimento completamente autônomo, ou, por outra, não existe a possibilidade de um país fingir que não precisa levar em conta, no planejamento do seu desenvolvimento, as experiências de outros povos. Portanto, uma atitude que recusasse aceitar, no Brasil a colaboração técnica, científica e pedagógica dos países mais desenvolvidos seria irracional. O que não se pode fazer é limitar esta colaboração com um único modelo, de um único país, com uma estrutura econômica e social determinada, sobretudo se este país é uma grande potencia imperialista. Muito menos pode ser aceita a entrega de todo o planejamento do futuro- que é o futuro o que a educação planeja a um país assim. (ALVES, 1968, p. 26).

O autor lembra que o Brasil assinou acordos com outros países, como a Polônia, a Húngria, Tcheco-Eslováquia e a União Soviética, mas que o fato não gerou problemas ao país, como os decorrentes do documento assinado com os Estados Unidos, porque, para ele, esses acordos eram de natureza comercial e referiam-se a compra de máquinas ou laboratórios:

Máquinas e laboratórios não têm ideologia. Assim, a importação de máquinas e laboratórios não condiciona o futuro do país. A importação de um planejamento ideológico não apenas condiciona como determina esse futuro. Os Acordos com os países socialista são para compra de coisas. Os acordos com os Estados Unidos são para a venda de gente” (ALVES, 1968, p. 28).

Percebemos que o grande problema é a dependência intelectual, em relação a um país imperialista e capitalista, e muitas vezes isso se sobrepõe à análise das propostas do Acordo. A nosso ver, as críticas incidem no fato de que o Acordo ameaçava conduzir ainda mais o país para o capitalismo.

Por fim, o autor critica o próprio país, por considerar que o Brasil entregou o ensino aos Estados Unidos, o que ele caracteriza como falta de patriotismo: “Belo e patriota governo é este, que transfere a uma comissão de peritos estrangeiros os encargos de reformular a legislação do país” (ALVES, 1968, p. 41).

4: Darcy Ribeiro

O estudioso Darcy Ribeiro, formado em Ciências Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, especialista em Antropologia, caracterizou o Acordo com os Estados Unidos como uma recolonização cultural do país.

Algumas destas tentativas foram orientadas por um técnico norte-americano nascido na Grécia, o Sr. Rudolph Atcon. Tendo trabalhado no Brasil, em funções secretariais junto com Anísio Teixeira, durante alguns anos, procurou conciliar naqueles projetos as idéias inovadoras daquele educador, com sua própria experiência e, principalmente, com sua supervalorização dos ideais empresariais e privatistas da pior tecnocracia educacional norte-americana. (RIBEIRO, 1969, p. 120).

No livro **A Universidade Necessária**, o autor concluiu que a Universidade necessária deveria viver em função da sociedade:

Isto significa que a Universidade e a sociedade devem mudar juntas. Mas significa, principalmente, que não é possível projetar nenhuma mudança na Universidade a não ser em função da sociedade, tendo como objetivo reformá-la para fazê-la atuar como agente de transformação nacional (RIBEIRO, 1969, p. 70).

Para Darcy Ribeiro, a função da Universidade está relacionada às necessidades da sociedade. Ela seria um meio para alcançar mudanças necessárias e transformações na sociedade brasileira. Outra característica importante da Universidade seria a pesquisa: “Em seus delineamentos mais gerais, a Universidade necessária pode ser definida como aquela estrutura integrada por órgãos de ensino, de pesquisa e de difusão” (RIBEIRO, 1969, p. 74). Contudo, essa transformação da sociedade por meio da educação poderia se dar por diferentes meios e não, necessariamente, pelos propostos pelo Acordo que, para o autor, reafirmava a organização capitalista.

Ao citar as funções das Universidades em países subdesenvolvidos o autor afirma:

Tais funções, como se mencionou, são herdar e cultivar com fidelidade os padrões internacionais da ciência e da pesquisa, e o patrimônio do saber humano. E, ainda, capacitar-se para aplicar este saber aos conhecimentos da sociedade nacional e à superação de seus problemas; crescer de acordo com um plano, a fim de preparar uma **força de trabalho nacional** com a magnitude e o grau de qualificação indispensável ao progresso autônomo do país. E, desse modo, operar como um motor de transformação da sociedade nacional, através da aceleração evolutiva (RIBEIRO, 1969, p. 168).

O autor, assim como os estudiosos norte-americanos, considerou como necessária a ligação entre Universidade e força de trabalho, sem que essa depreciasse a função do ensino superior, porque, para eles, o “ensino profissional não se opõe, entretanto, ao científico” (RIBEIRO, 1969, p. 135). Entretanto, diferentemente dos autores responsáveis pelo Acordo, Darcy almeja uma Universidade organizada em função de uma sociedade ainda não existente. Nesse sentido, destaca-se que o autor aponta a Universidade como uma das instituições capazes de conduzir o Brasil para uma

sociedade que não seria nem capitalista e nem socialista, à qual ele dá o nome de terceira via.

Outro ponto em comum foi que o autor identificou que as Universidades Brasileiras possuíam consideráveis instalações e recursos financeiros, no entanto o seu rendimento não equivalia a esta estrutura:

É sabido que muitas Universidades, e particularmente, muitas escolas latino-americanas contam com disponibilidades em instalações muito superiores as de seus congêneres de nações desenvolvidas. Embora elas tirem destas instalações um rendimento muito inferior no tocante a matrículas e a qualidade de ensino, reclamam disponibilidades ainda maiores. Em certos casos, trata-se de uma atitude de fuga que dissimula a incapacidade de enfrentar os obstáculos estruturais à expansão que dela espera a sociedade, propondo soluções inadequadas, embora revestidas de solenes razões científicas e acadêmicas. Este tipo de crescimento das disponibilidades de recursos materiais e humanos pode ser, portanto, elevado substancialmente, sem atender jamais às necessidades mínimas, tornando-se a Universidade cada vez mais onerosa e, conseqüentemente, mais irresponsável no plano de seus deveres sociais. (RIBEIRO, 1969, p. 144).

Isso significa que seria necessário um melhor aproveitamento dos investimentos já feitos e das verbas já adquiridas, opinião compartilhada pelos estudiosos norte-americanos inclusive, por Rudolph Atcon.

Em um apêndice publicado em **A Universidade Necessária**, por Heron de Alencar, afirma que o Departamento representou um dos maiores progressos já realizado no ensino superior brasileiro e critica o sistema de cátedras. Assim como fez também José Honório Rodrigues, ao afirmar: “Mas o essencial é que no Brasil o concurso para catedrático significa o coroamento de uma carreira, e não o começo de

um caminho de aperfeiçoamento e progresso, que é alcançado pelos seus próprios estudos” (RODRIGUES, 1968, p. 13).

Retomando a Darcy Ribeiro, é importante destacar o que o autor afirma sobre a estrutura universitária americana:

A estrutura propriamente universitária compõe-se de centenas de universidades, cada uma delas com sua organização própria, com liberdades para inverter seus recursos nos campos que lhe pareçam mais convenientes, podendo assim criar corpos integrados, capazes de operar em alto nível dentro de um setor específico, sem preocupação de cobrir, enciclopedicamente, todos os campos do saber. (RIBEIRO, 1969, p. 55).

Essa observação foi apresentada no capítulo referente ao Acordo que explicita considerarem os estudiosos norte-americanos desnecessária a extrema ligação entre as universidades no Brasil. Para eles, assim como acontecia nos Estados Unidos, seria benéfico para o ensino superior brasileiro, a independência entre as instituições.

O livro até então analisado, **A Universidade Necessária**, apresenta uma reflexão importantíssima para o nosso trabalho. Ele mostra que, mesmo dentro do conjunto, comumente denominado de militares, existiam fissuras, ou seja, as posições do período não eram simplesmente dividas entre os “militares ditadores” e a população democrática. Essa relação foi bem mais complexa. O trecho a seguir discute as diferentes posições entre os próprios militares:

Uma aproximação entre esses dois segmentos (universidade e militares) da sociedade talvez tivesse sido possível, uma vez que um número crescente de universidades manifestava a disposição de utilizar os recursos de educação e de investigação das Universidades para a luta contra o atraso de seus países e que muitos militares de

orientação nacionalista, ainda que direitista, aspiravam a formular um projeto próprio de desenvolvimento nacional autônomo. Entretanto, jamais se aproximaram, e até se separaram ainda mais quando as esquerdas passaram a proclamar, baseadas na experiência cubana, que todos os militares eram irrecuperáveis para a democracia. Nestas condições de distanciamento é que muitos dos professores e cientistas mais respeitados por sua luta contra o atraso, assim como diversos militares de orientação nacionalista e progressista, acabaram sendo proscritos das Universidades e das forças armadas cujos chefes foram conquistados pela “doutrinação norte-americana” (RIBEIRO, 1969, p. 22).

O estudioso, portanto, entende que havia militares nacionalistas, contrários aos acordos com outros países e aqueles que eram favoráveis aos acordos. Todavia, as duas correntes viam, na reforma universitária, uma necessidade para o país.

5: Florestan Fernandes

Em nossos estudos sobre o Acordo MEC-USAID nos deparamos também com escritos de Florestan Fernandes. Este escritor, diferentemente de outros que estudamos, como, por exemplo, Cunha, Veiga e Romanelli, que escreveram sobre o Acordo, posteriormente a sua publicação, elaborou, ao longo de alguns anos, estudos concernentes à educação sob o regime militar. Seus textos abrangeram um largo período: alguns são anteriores à assinatura do Acordo; outros, contemporâneos ao acordo (1966) e outros posteriores a ele. Por isso, esse autor merece um destaque especial no nosso estudo. Entretanto, como não seria possível analisar todos os seus escritos, o inserimos com os outros autores que escreveram por ocasião da promulgação do Acordo, ou posteriormente à assinatura dele. Desenvolvemos a análise comparando Florestan com Atcon e os autores do Acordo.

Florestan Fernandes foi, ao longo de toda a sua vida, um estudioso dos problemas relacionados à educação brasileira. Em 1996, Dermeval Saviani escreveu um importante texto sobre ele, mencionando suas obras e destacando sua importância. Estudou o autor em torno de quatro eixos: o educador, o cientista, o militante e o publicista. Em nosso trabalho pretendemos utilizar-lhe os textos relacionados direta ou indiretamente com o Acordo e as medidas educacionais tomadas durante o regime militar; por isso selecionamos: **A Universidade em uma sociedade em desenvolvimento**, o livro **O desafio educacional** e, por último, **A universidade brasileira: Reforma ou Revolução?** Nosso objetivo foi identificar, entre as propostas de Fernandes e as do governo, suas diferenças e semelhanças.

Um dos grandes escritos do autor foi o artigo “*A Universidade em uma sociedade em desenvolvimento*”, em que considerou o contexto histórico no qual a Universidade estava inserida. Florestan foi capaz de compreender, inclusive, que a Universidade deveria ser adequada ao momento que ela vivia. No livro, editado em 1975, com artigos escritos anteriormente a este ano, o autor considerou:

Nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos. Mas, doutro lado, como ter cientistas e técnicos sem lhes oferecer condições apropriadas de labor intelectual? A questão que temos de decidir, como povo, consiste numa só: o que nos importa mais, manter intocável a tradição cultural ou participar do fluxo da civilização contemporânea? (FERNANDES, 1975, p. 28).

Após analisar as medidas propostas pelo professor norte-americano Rudolph Atcon (**Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**) e os relatórios da equipe de assessoria do Acordo MEC-USAID (**Relatório da Equipe de assessoria**

ao planejamento do ensino superior. EAPES- Acordo MEC-USAID), concluímos que o governo, ao adotar medidas propostas por esses autores, concordou serem estas necessárias e as mais adequadas para aquele momento. A questão que nos chamou a atenção nos escritos de Florestan, em relação aos relatórios e o Acordo, foi que, ainda que crítico ferrenho do regime militar, muitas de suas propostas para a Universidade se alinham aos do Acordo.

O primeiro texto a ser analisado foi escrito no mesmo ano em que o Acordo MEC-USAID foi divulgado, e publicado posteriormente. Naquele momento, o autor considerou que a crise no sistema universitário não era restrita ao Brasil. Ao contrário: “(...) embora a intensidade dos sucessos e dos malogros marcantes sejam variáveis, todos os países se defrontam com dilemas educacionais muito parecidos e com problemas universitários análogos” (FERNANDES, 1975, p. 145).

A influência dos Estados Unidos também não existia apenas em relação ao Brasil:

(...) os modelos institucionais vigentes, particularmente no setor educacional e com respeito ao ensino universitário, possuem as mesmas origens e sofrem os mesmo percalços. Extraídos inicialmente do estoque cultural ibérico, sofreram renovações durante o ciclo de emancipação política (...) e recebem, agora, o impacto da posição hegemônica dos Estados Unidos (FERNANDES, 1975, p. 146).

Algumas observações feitas por Fernandes foram também objeto de destaque das autoridades de então. No período compreendido entre as décadas de 1940 e 1960, a procura pelo ensino superior aumentou drasticamente, o que agravou ainda mais o déficit entre as vagas oferecidas e as necessárias; por isso, as modificações tornaram-se indispensáveis;

(...) não é o sistema escolar, em si mesmo, que se modifica em sua estrutura, em suas funções e em seu rendimento, como condição prévia para o atendimento de parcelas crescentemente maiores da população. Ao inverso, são as transformações do volume e da organização da população que compelem o sistema escolar a se abrir gradualmente a avalanche, embora mantendo suas características estruturais e funcionais arcaicas (FERNANDES, 1975, p. 174).

Em seu livro posterior ao Acordo, **O Desafio Educacional**, Florestan Fernandes mencionou que o governo tinha aumentado o número de vagas dentro da Universidade. No entanto, a medida foi interpretada por ele da seguinte maneira:

Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a Universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais a nível do ensino de terceiro grau, **ela ampliou as vagas do ensino superior**, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular (FERNANDES, 1989, p. 106).

A interpretação do fato foi visto apenas sob um único ângulo, ou seja, o da contenção das insatisfações populares. Com certeza, também era este um objetivo do governo, contudo, as vagas precisavam ser aumentadas e isso também fazia parte de um objetivo maior, este também citado por Fernandes, o da modernização do país.

Atcon, em seu Relatório **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira**, considerou maléfica a distância existente entre a sociedade e a Universidade. Para ele, a Universidade não deveria manter-se à margem da sociedade e dos seus acontecimentos:

Em todas as universidades visitadas encontrei, sem exceção, a plena consciência de que a Universidade

brasileira não pode mais ficar à margem dos acontecimentos sociais. Hoje já é um ponto pacífico com todas as autoridades universitárias, de que a universidade tem obrigação de estar atenta às necessidades da nação e ao serviço sócio-econômico de sua comunidade (ATCON, 1966, p. 77).

Para Atcon, assim como para Florestan, a situação deveria ser alterada: “Tudo se passa, pois, como se as Universidades existissem na sociedade se não para a sociedade. Elas não se engrenam, por falta de mecanismos culturais adequados, como o fluxo da vida, que liga o pensamento inventivo aos processos civilizatórios de crescimento autônomo da cultura” (FERNANDES, 1975, p. 204). E este seria um dos motivos para a falta de importância e de reconhecimento da universidade.

O professor em regime integral era outro fator necessário, porém ainda inexistente: “poucas são as universidades que possuem professores e pesquisadores em tempo integral (muitos são repelidos pelo baixo salário), o mesmo acontece com os alunos” (FERNANDES, 1975, p. 206).

Precisava-se de condições adequadas para o professor universitário desenvolver seu trabalho de estudo e pesquisa: “Nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos. Mas, doutro lado, como ter cientistas e técnicos sem lhes oferecer condições apropriadas de labor intelectual?” (FERNANDES, 1975, p. 28). Em artigo, Hunter considerou também o professor em tempo parcial como um dos problemas da Universidade brasileira, pois este não desempenha a carreira docente como a única ou a principal, além de receber baixa remuneração (RELATÓRIO, 1969, p. 329).

Essas passagens nos fizeram pensar que, com certeza, o governo militar não oferecia todo o aparato necessário para o professor e com medidas de censura, atrapalhavam o desenvolvimento do trabalho docente. As dificuldades foram citadas,

inclusive, no Relatório, de maneira bastante crítica. No entanto, relativamente ao professor em tempo integral e mais bem remunerado, até mesmo o governo era favorável.

A Universidade foi vista por todos os personagens aqui mencionados Atcon, Acordo, governo e, inclusive, Fernandes como um meio para alcançar o desenvolvimento: “Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica” (FERNANDES, 1975, p. 29). Para esses estudiosos seria preciso ainda adequar a Universidade ao sistema em que ela se inseria, ou seja, mesmo para uma sociedade capitalista, a estrutura universitária brasileira não era adequada:

O mínimo que devemos fazer pelo Brasil, aparece numa ideia simples. Nos limites de nossas forças e de nossa capacidade material ou moral, devemos construir uma universidade que se situe, por sua estrutura, funcionamento e **rendimento**, na metade do século vinte. O resto será pura perda de tempo (FERNANDES, 1975, p. 31/ Grifo nosso).

A palavra em negrito é importante para a análise então desenvolvida. Fernandes se apresenta como um sociólogo socialista que pretende desenvolver uma análise apenas pela sua formação de sociólogo e não pela sua opção política de socialista. Em alguns momentos esses objetivos lhe escapam; no entanto, é necessário mostrar que, no trecho apresentado ele concorda mais uma vez com as análises governamentais ao considerar ser de extrema importância a Universidade possuir um rendimento adequado para os seus gastos.

A procura excessiva por determinados cursos como Medicina, Direito e Engenharia foi também um problema identificado por Fernandes e visto como necessário enfrentar: “Os dados indicam, portanto, que o ensino superior sofre uma espécie de estrangulamento, ocasionado e mantido pela influência que os interesses associados às profissões liberais exercem em sua organização e na orientação da procura” (FERNANDES, 1975, p. 42). Os motivos poderiam ser apresentados de maneira diferente. Todavia, o problema da procura excessiva por determinados cursos, em detrimento de outros, foi destacado por todos eles, Florestan, os norte-americanos e o governo.

O professor catedrático era outro problema para o funcionamento do ensino superior: “Produto de uma elaboração histórico-cultural e de uma escola subordinada à consolidação e ao progresso das profissões liberais, o professor catedrático é o verdadeiro agente do **descalabro** que impera no ensino superior” (FERNANDES, 1975, p.77/ Grifo nosso). Lembramos que, o governo também era contrário ao sistema de cátedras. “A cátedra não se apresentava, apenas, como um núcleo estrutural de preservação e de fortalecimento de modelos escolares ou de hábitos educacionais arcaicos. Ela era, por sua essência, o bastião do pensamento e do comportamento conservadores dentro da escola superior isolada o da Universidade” (FERNANDES, 1975, p. 163). Na nova estrutura definida pelo relatório:

Nesta nova definição, a cátedra, despojada do privilégio da vitaliciedade de seus titulares, deixa de ser, na estrutura universitária, a unidade básica do ensino e da pesquisa, e em seu lugar deve emergir e consolidar-se o departamento, unidade colegiada de ensino e pesquisa, a qual se integram as diversas categorias da carreira docente, hierarquicamente estabelecidas (RELATÓRIO, 1969, p. 161).

Quanto à administração universitária: “Todavia, enquanto os professores cuidarem dos problemas da administração e da política universitária como matéria de poder pessoal, eles não possuirão meios para ir mais longe” (FERNANDES, 1975, p. 196). Para Atcon, a solução do problema estava em passar a administração da Universidade para administradores e não professores: “Recomendei que fosse contratado um gerente de empresas, em regime de dedicação exclusiva, como administrador da universidade, para evitar confusões indevidas” (ATCON, 1966, p. 55). Ou seja, a posição do Relatório e de Florestan se alinhavam também quanto a administração.

Outro problema eram as bibliotecas que, espalhadas e mal-equipadas, eram sinônimo de desperdício de dinheiro e falta de eficiência, tanto para Fernandes quanto para a equipe do Relatório: “O que significa, em duplicação de gastos com instalações, pessoal, conservação de livros... etc, e em ineficácia (em termos de biblioteconomia) a manutenção da situação atual das bibliotecas nem precisa ser discutido” (FERNANDES, 1975, p. 197). Fez-se no Relatório, um inquérito sobre a situação das bibliotecas nas universidades federais do país, avaliando-se, entre outros elementos, a quantidade de livros, almanaques, atlas, coletâneas, bibliotecárias e locais para estudo individuais e em grupo para os alunos.

Via-se a modernização da Universidade e também do país como inadiável. Era o objetivo final de todas as medidas tomadas pelo governo, e foi considerada por Fernandes como: “Em suma, a modernização e a racionalização da Universidade constituem processos vitais de sobrevivência” (FERNANDES, 1975, p. 241). Como já salientamos, percebe-se em vários trechos dos escritos de Fernandes semelhanças com as medidas propostas por Atcon, pelo acordo MEC-USAID e pelo governo. Não

quisemos, aqui, tomar as afirmações de Fernandes como iguais às do regime militar e/ou vice-versa; entretanto, não pudemos ignorar as aproximações existentes. É fato, portanto, que medidas identificadas por Fernandes como necessárias para a melhoria do sistema universitário também foram propostas pelo governo.

As conclusões apresentadas acima não anulam as constantes críticas feitas por Fernandes ao governo. Em seu livro **O desafio educacional**, logo nas primeiras páginas, o autor fez uma crítica explícita ao acordo MEC-USAID, ao considerar: “Os Acordos MEC-USAID, dos decretos do primeiro governo ditatorial na esfera do ensino e outras medidas posteriores, o estabelecimento de uma rede de independência entre sistemas nacionais de educação, tudo isso tornou o Brasil uma nação sem autonomia e sem soberania educacionais” (FERNANDES, 1989, p. 14). Para ele, o governo de Castelo Branco:

O grande propósito do governo marechal Castelo Branco era implantar o modelo MEC-USAID. Esse modelo, que corresponde no essencial ao que deve ser formalmente a universidade hoje, calcava-se em receitas norte-americanas, absorvidas de uma missão mista e partidária de especialistas brasileiros e norte-americanos. Quer dizer, é a universidade de uma colônia, a universidade que a metrópole aconselha que exista na colônia! Foi muito grave que professores brasileiros tivessem aceitado esse diálogo e muito mais grave ainda que um governo militar adotasse como objetivo imitar o poder imperial. Esse é um processo de desnacionalização cultural específico, pelo qual nós dançamos de acordo com a música que se toca no centro e os centros decidem o que nós devemos fazer, e nos fazemos (FERNANDES, 1989, p. 181).

De acordo com a interpretação então apresentada, o Acordo serviria para manter e fortalecer uma rede de dependência do ensino superior que seria submetido ao dinamismo do sistema capitalista mundial. Florestan assim como Darcy Ribeiro, repudiou essas características; não obstante serem as medidas propostas por Florestan como indispensáveis para a melhoria do ensino superior iguais às propostas pelo Acordo.

As críticas ao Acordo são constantes nos artigos escritos por autores do período (em que o acordo foi publicado e mesmo alguns anos depois). No entanto, algumas delas merecem ser comentadas. Além da citada acima, Fernandes considerou que o ensino foi tratado pelo Acordo como uma mercadoria. Talvez essa associação tenha sido feita devido à insistência dos norte-americanos em salientar que os alunos com condições financeiras para pagar o ensino superior, devessem fazê-lo:

No que concerne à admissão dos candidatos ao ensino superior, importa não somente que todas as vagas sejam preenchidas, mas que as mesmas oportunidades educacionais sejam oferecidas a todos os brasileiros, independentemente da posse de recursos. Por isso, é necessária a criação de um sistema de bolsas que possibilite a qualquer candidato a entrada na escola de sua preferência, desde que tenha exigida habilidade acadêmica. (RELATÓRIO, 1969, p. 116).

A constatação de que alunos com maior poder aquisitivo não pagavam pelo ensino superior era e continua sendo uma realidade. Prosseguindo na verificação das aproximações entre os documentos e Fernandes, destacamos que, para este, o desenvolvimento do ensino superior dependeria de um alto nível de desenvolvimento sócioeconômico do país: “Era preciso que os países da América latina atingissem um nível de desenvolvimento sócio-econômico que provocasse o desenvolvimento do

ensino superior, com a subsequente expansão das velhas escolas e dos antigos padrões de escolarização” (FERNANDES, 1975, p. 182). Quanto a essa interpretação, há uma diferença entre o governo e o autor. Para o governo, o desenvolvimento socioeconômico do país ocorreria com a contribuição do desenvolvimento do ensino superior e não posterior a este. Temos, assim, uma consideração que poderíamos julgar como uma diferença entre as ideias de Florestan Fernandes e as propostas do governo.

Em alguns momentos, Fernandes considerou as medidas tomadas pelo governo, mas ainda assim não as considerou tão eficientes quanto deveriam: “É vital associar educação escolar e trabalho produtivo. Todavia, não como um reforço do aprisionamento do trabalho pelas conveniências do capital: como fator de socialização crítica libertária, igualitária e democrática do ser humano” (FERNANDES, 1989, p. 26). É evidente que as medidas não se mostraram extremamente eficientes e, em alguns casos, o passo dado para a melhoria foi ínfimo; entretanto, algo se fez e deve ser considerado. Por esses motivos, não pudemos concordar com a opinião segundo a qual as medidas tomadas pelo governo serviam apenas para alcançar uma modernização conservadora que incentivava o ensino privado, em detrimento do ensino público. Como pudemos perceber, as medidas não se resumiam a essas características. Mais, o relatório não associou o ensino apenas ao trabalho produtivo, a valorização da pesquisa foi também objetivo constante nesse período: “As universidades federais organizar-se-ão com estrutura e métodos de funcionamento que preservem a unidade das suas funções de ensino e pesquisa e assegurem a plena utilização dos recursos materiais e humanos, vedada a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes” (RELATÓRIO, 1969, p. 114).

Em relação ao tempo integral do trabalho docente, o autor considerou:

Ao nível do trabalho docente, por exemplo, recomenda a implantação do tempo integral. Certíssimo e ótimo! Ao mesmo tempo, porém fixa três modalidades de trabalho docente, elabora uma programação que colocaria no máximo um sexto do pessoal docente das universidades federais em regime de dedicação exclusiva e admite que o regime de tempo parcial pode ajustar-se melhor ao trabalho específico em área determinada (FERNANDES, 1989, p. 234).

Para o autor, o governo não agiu para solucionar o problema e, o mais grave, buscou a solução dos problemas em um país com organização capitalista, os Estados Unidos. Todavia, é preciso ressaltar terem sido algumas medidas importantes, como a contratação do professor em tempo integral, o fim da cátedra, a criação de departamentos, entre outras.

O governo conseguiu modernizar pela superfície. No fundo, porém, as inovações duradouras são de pequeno alcance e não satisfazem a ninguém. O avanço obtido é insuficiente, em vista das necessidades educacionais do novo tipo de integração econômica, que o capitalismo monopolista impõe à América Latina. A modernização pressuposta pelos organismos supranacionais ou nacionais, criados pelos Estados Unidos e pelos organismos internacionais, envolveria um progresso técnico muito mais amplo, profundo e radical. (FERNANDES, 1989, p. 59)

Assim, concluímos que Florestan Fernandes considerou como necessárias muitas das modificações efetivadas pelo governo militar e anteriormente citadas pelo Relatório e pelo professor Atcon, antes e no período em que foram editadas. No entanto, relativamente aos escritos posteriores à publicação do Acordo e a algumas medidas tomadas pelo governo, Fernandes criticou veemente todas elas.

Apesar de todas as considerações apresentadas, nenhum dos trabalhos de Fernandes perde o seu brilho e a sua importância para a compreensão dos acontecimentos daquele período. O intuito do trabalho foi apenas desenvolver uma análise mais crítica e reflexiva referente ao estudo do acordo MEC-USAID e das considerações apresentadas por Fernandes e por outros escritores que se posicionaram em relação ao Acordo.

Concordamos, e a realidade não nos deixa negar, que as medidas não solucionaram todos os problemas. Entretanto, os dois trabalhos aqui apresentados (de Atcon e o Relatório) tiveram o mérito de identificar problemas dentro do sistema universitário brasileiro, alguns dos quais ainda permanecem. Com certeza, as medidas não foram suficientemente adequadas para a melhoria necessária, mas elas atenderam às necessidades mais urgentes de um determinado período e, de fato, amenizaram a crise universitária que se vivia nos anos 60 no Brasil.

Além das aproximações existentes entre Florestan e as propostas apresentadas pelo Acordo e pelo governo, vale destacar a defesa da universidade pública, pois ainda que os americanos propusessem que os alunos em melhores condições financeiras, pagassem pelo ensino, conservaram a defesa da gratuidade para aqueles que não poderiam pagar.

Como procuramos mostrar, apesar das críticas veementes dirigidas ao governo, Fernandes considerou como necessárias muitas das medidas colocadas em prática pelo governo. Temos plena consciência de que as medidas não foram totalmente adequadas, não resolveram todos os problemas do ensino superior, mas não podemos deixar de conceber, em última análise, que muitas das medidas tomadas eram inevitáveis para a continuidade do funcionamento da Universidade Brasileira. Conforme constatamos, o grande problema não eram as propostas, mas a maneira como elas eram efetivadas.

Diante das críticas constantes ao Acordo, alguns autores o defenderam. Não são muitos os artigos em defesa do Acordo e alguns deles são claramente uma resposta às críticas feitas e já apresentadas. A maior parte de todos esses autores avaliou que a organização universitária passava por um período de dificuldades extremas e alguma atitude deveria ser tomada. A mudança, tão necessária, deveria estar em sintonia com a organização social do país para que este se tornasse um país moderno e desenvolvido. Foi na busca por esse objetivo que os autores compreenderam e enxergaram como necessários e benéficas as mudanças propostas pelo Acordo.

Favoráveis ao acordo foram também alguns intelectuais e pessoas ligadas ao governo. Para a análise dessas considerações, nos pautaremos na publicação do Ministério da Educação e Cultura “A Universidade e a revolução Nacional”, que apresenta, na íntegra, o discurso do então presidente, Senhor Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, referente aos objetivos que, ele acreditava, deveriam ser buscados e dever das pelas universidades, fossem elas públicas ou privadas. A mesma publicação contém também o discurso do então responsável pelo ministério da Educação e Cultura, o professor Flávio Suplicy de Lacerda, e do professor, Raymundo Moniz de Aragão, diretor do Ensino Superior do Palácio da Cultura.

Os artigos de Paul Ricoeur e Anísio Teixeira, respectivamente, “Reforma e revolução na Universidade” e “Uma perspectiva da educação superior no Brasil”, publicados em 1968, na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Consideramos também o documento da Reforma Universitária, *Relatório do grupo de trabalho*, juntamente com a análise do *Plano Nacional de educação 1970-1971*, aprovado na 274ª Sessão Plenária do Conselho Estadual, realizada em 2 de outubro de 1969. Esses documentos revelam a posição de intelectuais favoráveis ao Acordo.

O discurso do presidente Castelo Branco foi apresentado no início do primeiro capítulo, no qual o utilizamos para compreender a efetivação do Acordo MEC-USAID e do Relatório do Professor norte-americano Rudolph Atcon. A pauta do discurso não apenas do presidente, mas também daqueles dos professores ali presentes, era a necessidade de um ensino superior eficiente, que promovesse o desenvolvimento do país. Segundo essas pessoas, a vinculação entre ensino universitário e progresso era indispensável, ou seja, o país não alcançaria desenvolvimento e progresso sem que tivesse qualidade.

Em nenhum momento o Acordo foi citado por algum dos três principais participantes do congresso Castelo Branco, Raymundo Moniz de Aragão e Suplicy, e nem poderia, já que, quando o discurso foi proferido, o Acordo MEC-USAID ainda não havia sido assinado e nem mesmo o Relatório do professor Atcon havia sido publicado. Entretanto, o texto é conveniente porque contribui para a compreensão posterior do acordo então assinado e do relatório efetivado. Dentro das concepções destes é legítima a efetivação do relatório e Acordo MEC-USAID.

É preciso observar, também, que os objetivos do Acordo e mesmo desses governantes do regime militar já estavam em pauta desde governos anteriores, como de João Goulart; entretanto, as discussões não resultaram em um projeto prático de mudanças. As Reformas de Base já propunham a extinção da cátedra, a renovação do corpo docente, a aproximação entre os estudantes e os centros de produção e o acesso de classes mais baixas ao ensino superior. No livro de **O que são as reformas de base** que tinha como finalidade: “(...) divulgar as reformas de base, de modo a permitir que, conhecendo-as, possa o povo melhor defendê-las e por elas lutar” (SILVA, 1963, p. 13). Luiz Osirir, em relação à Reforma Universitária ele escreveu:

A reforma universitária a que nos referimos não é, por isso mesmo, aquela reforma de métodos pedagógicos e de alterações meramente formais, mas sim a modificação do atual conteúdo da Universidade brasileira, de modo a transformá-la em centro de preparação de quadros conhecedores da problemática do País e identificados com as aspirações nacionais, em condições de contribuir para o desenvolvimento da cultura popular e da construção de uma sociedade melhor, mais livre, e mais humana. (SILVA, 1963, p. 13)

A apresentação do livro do professor Atcon foi feita por Raymundo Moniz de Aragão. Isso mostra, mais uma vez, o apoio dado por essas pessoas a efetivação deste projeto de intercambio Brasil-EUA para a melhoria do sistema Universitário Brasileiro.

Paul Ricouer grande filosofo e pensador, que já passara pela Universidade de Sorbornne, da Bélgica e Yale, nos Estados Unidos, considerou como importantes, algumas medidas propostas pelo Relatório como, por exemplo, a efetivação dos departamentos: “(...) o departamento será a célula no plano institucional; a faculdade será ela própria a emanção dos departamentos” (RICOUER, 1968, p. 12). Além dos departamentos, para Ricouer:

Cabe à nação regulamentar o movimento da instituição: o volume de ingressos, a porcentagem de graduados, a orientação dos estudantes dentro das instituições universitárias, a taxa de crescimento da instituição, a perspectiva a longo e curto prazo quanto às necessidades de diplomados, etc. Todos esses problemas pertencem ao debate de mais alto nível. As faculdades serão apenas parte integrante desse grande debate. (RICOUER, 1968, p. 17)

A organização universitária, a cargo do governo, foi também proposta pelo Acordo.

Já pelo título do artigo de Ricoeur “Reforma e revolução na Universidade” podemos afirmar que o autor considerava possível ocorrer, dentro do sistema

universitário, uma reforma e **uma** revolução, ou seja, a reforma não excluiria a revolução. Para alguns autores como Florestan Fernandes seria necessária uma revolução, pois seria mais abrangente e melhor para o sistema universitário: uma reforma obrigatoriamente excluiria uma revolução, por conseguinte, uma mudança radical.

Em 1975, Florestan Fernandes publicou **Universidade Brasileira: Reforma ou revolução?**, o livro conforme apresenta em sua introdução, reúne ensaios que “(...) nasceram de exposições feitas, sob várias circunstâncias, no decorrer de 1968” (FERNANDES, 1975, p. 9).

O livro, embora foi publicado em 1975, debate idéias fomentadas ao longo de 1968, ano em que Ricouer escreveu e publicou o seu artigo. O título dos dois possui basicamente as mesmas palavras, em ordens contrárias e significados diferentes. Para Ricouer, seria possível ocorrer, em uma universidade, reforma e revolução; para Florestan, efetivar-se-ia uma reforma **ou** uma revolução e uma excluiria a outra. Consideramos que há um diálogo, ou melhor, um debate entre os idéias dos dois autores. Enquanto Ricouer publicava seu artigo na **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Florestan apresentava, em congressos e universidades, artigos que posteriormente seriam reunidos no livro então citado. Deixamos para analisar a obra de Florestan nesta parte do capítulo, porque consideramos a necessidade de apresentá-lo ao lado do artigo de Ricouer, para compreendermos o debate então existente.

Newton Sucupira, professor emérito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerado o patrono da pós-graduação no país, foi autor do artigo: “A reestruturação das Universidades Federais”, publicado no mesmo ano e na mesma revista acima citada. Para este autor, “A Universidade, em certo sentido, deve ser considerada como verdadeira empresa cuja finalidade é produzir ciência, técnica e

cultura em geral. Como toda empresa moderna há de racionalizar seu processo de produção para atingir seu mais alto grau de eficiência” (SUCUPIRA, 1968, p. 84), pensamento totalmente compatível com o apresentado pelos estudiosos norte-americanos, inclusive por Atcon. Para eles, a Universidade deveria ser administrada como uma empresa privada para que obtivesse o máximo em lucros, com o mínimo possível de capital, logrando, assim, uma boa administração. É importante ressaltar que quando esses autores mencionavam lucros, não falavam, necessariamente, e diretamente, em lucros monetários. Eles consideravam uma boa Universidade aquela que promovesse a pesquisa e profissionais qualificados para o bom desenvolvimento do país, além da produção técnica e cultural em geral. Em relação aos dispendios, a menor importância em gastos é vista como um benefício para toda a sociedade que mantém a instituição. Problema este, ainda hoje, não solucionado como podemos identificar na leitura do artigo publicado pelo jornal **O Estado De São Paulo**, “Falta pessoal com qualificação”, do dia 29 de maio de 2010. É comprovada que a falta de mão-de-obra qualificada limita o crescimento do país e que a qualificação dessa mão de obra em muitos casos necessariamente passa pelo curso de formação superior ou por um curso de formação técnica.

Entre os problemas vistos por Sucupira e compatíveis com os ideais dos autores do Acordo, estão a duplicação de meios para finalidades idênticas e a multiplicação das cátedras. Nas palavras do autor:

O princípio de não duplicação no contexto da organização departamental que a lei torna obrigatório, visa a um duplo objetivo: evitar a multiplicação desnecessária e onerosa de instalações e equipamentos, permitindo a concentração de recursos e de pessoal, como já se acentuava na exposição de motivos do projeto da Universidade de Brasília; em segundo lugar, criar

condições para que as atividades docentes e de pesquisa se realizam em regime de cooperação, reunindo em um só departamento todos os professores que se ocupam da mesma área. (SUCUPIRA, 1968, p. 94)

De acordo com a análise do autor, “A concepção da estrutura e organização da Universidade contida nos dois decretos (1968) nada tem de revolucionária. Consagra princípios e propõe soluções que vêm sendo insistentemente reclamados pela análise crítica da Universidade Brasileira” (SUCUPIRA, 1968, p. 87). Isso explica por que, para o autor, as propostas efetivadas eram necessárias, percepção já constatada pelos analistas do sistema universitário.

Quanto ao apoio de órgãos estrangeiros, “Cremos que em sua fase de instauração a Universidade Brasileira terá de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para sua estruturação” (SUCUPIRA, 1968, p. 88), o que, não significaria, porém, rigorosamente, uma cópia deste modelo. Esse também não era o objetivo do autor: “Toda a questão está em que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas de causalidade exemplar para a criação da nossa própria Universidade” (SUCUPIRA, 1968, p. 88). Assim, podemos afirmar que o autor foi favorável ao Acordo e as medidas propostas, pois às apresenta como necessárias para a solução dos problemas enfrentados pelas Universidades brasileiras.

No mesmo artigo, ele não ignorou as constantes críticas às medidas governamentais do período. Sobre a efetivação das propostas governamentais de maneira nada democrática, ele respondeu: “Há quem deplore ter a Reforma partido das cúpulas e seja imposta às Universidades por decreto sem que fossem previamente consultadas. Não vemos nas condições atuais, de que outro meio poderíamos dispor para executar as reformas estruturais” (SUCUPIRA, 1968, p. 87). O autor não negou a

maneira autoritária pela qual as propostas foram efetivadas; afirma, contudo, que, a seus olhos, essa foi a maneira possível para efetuar o projeto então proposto.

Ao longo do trabalho, afirmamos que o projeto proposto pelos norte-americanos não foi imposto à estrutura organizacional da Universidade brasileira e isso foi demonstrado nos capítulos iniciais com vários trechos escritos por brasileiros, membros da EAPES (Equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior) e pelos próprios norte-americanos, que afirmaram ter apresentado propostas que poderiam, ou não, ser consideradas pelos responsáveis, para a reorganização do sistema universitário.

Pudemos concluir que Sucupira defende não apenas as mudanças impostas, mas também a maneira pela qual elas foram realizadas. Para ele, elas eram necessárias e a única maneira para executá-las seria impondo-as autoritariamente era da forma autoritária. Quanto às críticas, afirma por fim que: “(...) a reforma suscite reações e resistências, nada mais natural, pois atinge em cheio rotinas cristalizadas e privilégios estabelecidos” (SUCUPIRA, 1968, p. 95).

Dessa maneira, para o autor, a reforma colocava fim a um sistema de privilégios estabelecidos e todos que se beneficiavam da estrutura anterior foram, inevitavelmente, contrários a ela. Assim, o maior problema da reforma não era que ela não proporcionasse benefícios em comum, ou seja, para toda a comunidade universitária, mas a perda de privilégios de alguns. As mudanças propostas causavam compreensivelmente, um incômodo extremo àquelas pessoas que, acostumadas às suas rotinas e vantagens, não almejavam mudanças. Por outro lado, causavam incômodo, também, aqueles que, mesmo não apresentando nenhuma outra alternativa de mudança para melhora, eram contrários às medidas propostas pelo Acordo. Como mostramos, eram contrários, antes de tudo, pelo fato de que as mudanças visavam ao desenvolvimento e à consolidação de um país capitalista, consideração esta pertinente,

já que o Acordo, e mesmo os defensores dele, afirmaram não formar a Universidade pessoas capacitadas para o desenvolvimento econômico do país. Daí a importância, compreensível e justificável, dada por esses estudiosos à necessidade de uma formação também técnica e voltada para as ciências exatas dos estudantes brasileiros.

Ainda na **Revista Brasileira de estudos pedagógicos**, na mesma publicação de Paul Ricouer, Anísio Teixeira escreveu um artigo titulado: “Uma perspectiva da educação superior no Brasil”. Diferentemente do autor já citado, Teixeira considerou algumas das medidas já tomadas pelo governo e reclamou outras, ainda necessárias. Para o autor, a educação não era um bem apenas para o indivíduo, mas também para a sociedade: “Vejam bem a diferença: a educação não é só um bem para o indivíduo, mas uma necessidade para a sociedade” (TEIXEIRA, 1968, p. 41) e mais “(...) também o Brasil está elaborando a sua cultura e o que pedimos é que a Universidade se volte para ela e a descubra e a formule, para poder ensiná-la e fazer-se um centro de estudos e pesquisas” (TEIXEIRA, 1968, p. 44). A ligação necessária entre sociedade e educação foi considerada de extrema importância para o progresso do país, tanto por este autor como pelos norte-americanos, responsáveis pelo acordo MEC-USAID. A possível ineficácia do vestibular, a falta de uma boa estrutura universitária, também foram pontos em comum entre eles. O candidato à Universidade: “(...) classificado através do vestibular, é um aluno parcial; nas faculdades não há locais de estudos, a biblioteca e os livros são precários; a maioria destes estudantes, exceto os de cursos com mais prestígio social como medicina, são de classe média” (TEIXEIRA, 1968, p. 74). O trecho mostra, em poucas palavras, vários dos problemas já apresentados no relatório dos estudiosos norte-americanos: a dificuldade do acesso às vagas universitárias por alunos de classe mais baixa; a falta de estrutura adequada para o bom funcionamento da Universidade e

as deficiências de um processo seletivo, como o vestibular, ainda existentes no ensino superior.

No artigo, o autor apresenta algumas das medidas já efetivadas pelo governo e faz uma reflexão do que seria necessário para que elas causassem uma melhoria considerável no ensino. Diz:

Então, não se trata de dizer apenas que a Universidade precisa dedicar-se a pesquisa. Ela tem de formular o conhecimento que vai ensinar, o qual não existe ainda. A Universidade só será de pesquisa quando passar a formular a cultura que vai ensinar (TEIXEIRA, 1968, p. 29)

O trecho não deixa de ser uma crítica. O autor considera como medida necessária a valorização da pesquisa no ensino superior; porém, para que esta se efetive, seria preciso a faculdade produzir o que vai ensinar, o que, sem dúvida alguma, carece de tempo para que se efetive. Para ele: “Na reestruturação, que agora se anuncia, esboça-se esse novo espírito” (TEIXEIRA, 1968, p. 47). O novo espírito, ao qual se refere o autor, é a necessidade de ter pesquisa na universidade. Como afirmamos, o autor considera as medidas tomadas como avanços necessários, mas ressalta que não são soluções eternas e definitivas, ao contrário: exigem outras medidas complementares.

Em relação ao professor de tempo integral:

Assim como o novo sistema requer o professor de tempo integral, também exige o aluno de tempo integral. Meu recuo ante a nova estrutura planejada está em que não vejo a necessária ênfase no novo professor e no novo aluno, que a nova universidade impõe. A simples mudança de estrutura sem a renovação de programas, de métodos, de professores e de alunos pode vir a deixar tudo no mesmo, embora os nomes e as disposições das coisas ou elementos da situação sejam diferentes. (TEIXEIRA, 1968, p. 47).

Esse trecho apresenta mais uma crítica às medidas tomadas pelo governo. Depois das críticas, talvez o leitor pense que o autor poderia ser contrário ao Acordo e às medidas governamentais; entretanto, concluímos que tal não se dá. O autor considera como necessários os passos dados pelas reformas universitárias feitas no período e constata os mesmos problemas, concordando com as medidas apresentadas pelos norte-americanos; no entanto, acrescenta a estas algumas das sugestões que ele considera procedentes. É importante mencionar que na ocasião da apresentação do artigo, o autor falava para o Parlamento Brasileiro, convocado pela Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o Ensino Superior, ou seja, ele atuou diretamente junto com o governo para propor as medidas referentes à reforma do sistema universitário.

Assim, diante das considerações apresentadas, pudemos afirmar que uma educação de qualidade foi o objetivo maior desses estudiosos que se alinharam ao governo, mas para cada um deles determinadas medidas deveriam ser tomadas. Em relação às do regime militar, concluímos que, em alguns casos, como, por exemplo, no caso de Florestan Fernandes, o maior problema não foram as medidas propostas, mas a maneira como foram implementadas, por imposição. Ate-mo-nos às propostas do Acordo e ao debate em torno dele, por isso as questões com que muitos dos autores estavam preocupados no período, não foram alvo de nossa abordagem.

CONCLUSÃO

Como conclusão da nossa pesquisa, queremos destacar a importância do Acordo MEC-USAID para a atual estrutura universitária brasileira devido às propostas efetivadas por meio dele e que ainda estão presentes em nossas universidades. Contudo, infelizmente, identificamos também muitos dos problemas já elencados na década de 60 e que ainda se fazem presentes na Universidade brasileira. Uma prova disso foi a entrevista dada pelo reitor da Universidade de São Paulo, o Senhor João Grandino Rodas, na revista VEJA de 27 de outubro de 2010. A entrevista de Rodas mostra a importância e a necessidade de mudanças na Universidade Brasileira, mudanças que já haviam sido requeridas tanto no Relatório do Professor Atcon como no Relatório do Acordo. Como exemplo de uma das mudanças que se fazem urgentes podemos citar a necessidade de uma aproximação entre as empresas e a Universidade, pública ou privada. Assim, podemos afirmar que nosso estudo chamou a atenção para problemas que há pelos menos 50 anos nos afligem. Sob certos aspectos, falar do passado é falar do presente também.

Ao longo do nosso estudo, identificamos um empenho do governo militar na modificação da estrutura universitária, que não tinha apenas um móvel político. Sua intenção era dotar o país de uma universidade que atendesse à exigência de se atingir um patamar de desenvolvimento, de modernização palavra muitas vezes utilizada pelos próprios governantes, como mostramos ao citar trechos do discurso de Castello Branco no V Fórum Universitário. Apesar de caracterizarmos as medidas tomadas como meio para alcançar a modernização, não deixamos de considerar o aspecto mencionado por alguns autores, como Goertzel, que afirmou que as medidas também serviriam para conter o movimento estudantil. Assim, desenvolvemos um raciocínio que ligou os

movimentos de insatisfação estudantil, o objetivo do governo de modernização do país, e decorrentes da modernização da Universidade. Dessa maneira, concluímos que o governo tinha como objetivo não apenas a contenção do movimento estudantil, mas também a modernização da estrutura universitária, para a conseqüente modernização do país. Foi neste contexto que compreendemos as mudanças propostas para a Universidade Brasileira.

Outra questão importante a ser compreendida foi a ligação dessa mudança com os Estados Unidos. A questão pôde ser respondida através da análise do contexto mundial no período. Como sabemos, o mundo estava vivendo a Guerra Fria, e, por isso, os Estados Unidos tinham projetos para auxiliar o desenvolvimento de países subdesenvolvidos. Para os Estados Unidos, todos os países que tinham uma organização capitalista e estivessem economicamente bem seriam um bom exemplo para que outros continuassem ou se tornassem capitalista. Além desse fator, a Cuba havia se tornado um país socialista, e os Estados Unidos pretendiam que isso não ocorresse em outros países. Dessa maneira, pudemos compreender um dos motivos da existência da USAID.

Por outra via, podemos afirmar que os militares do período de 1964 eram partidários do capitalismo e favoráveis a um país sob essa organização. Assim, buscavam a modernização capitalista. Pudemos, então, compreender por que o Acordo para a modernização da Universidade Brasileira fora assinado com os Estados Unidos, exemplo maior de país capitalista desenvolvido.

Outra questão que mereceu destaque foi a historiografia relativa ao tema. Identificamos que parte da historiografia absorveu e reproduziu análises apresentadas no período em que o Acordo foi assinado. Identificamos que essas análises apenas reproduziam o pensamento de pessoas contrárias ao Acordo, sem um estudo mais aprofundado da questão.

Florestan Fernandes foi o autor que mais nos surpreendeu. Ao lermos os seus escritos, concluímos, inevitavelmente, que o maior e o principal problema que via era a maneira como as medidas foram implantadas no sistema universitário, por via autoritária. Para ele, este aspecto era maior que o conteúdo das medidas propostas. Prova disso é que Florestan propôs, como necessárias, medidas que estavam no Acordo, julgando-as benéficas para a estrutura universitária. Como mostramos ao longo do trabalho, Florestan apresentou também as mesmas críticas feitas pelos norte-americanos à estrutura universitária brasileira.

Concluímos nossa pesquisa com um duplo sentimento: com a consciência tranquila de que não medimos esforços para compreender o Acordo em sua dimensão histórica; com a consciência angustiada por saber que nos debatemos com os mesmos problemas ao longo de décadas. E que não sabemos quando conseguiremos resolvê-los.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Márcio Moreira. **Beabá dos MEC-USAID**. Rio de Janeiro: Gernasa, 1968.
- ATCON, Rudolph. **Rumo à reformulação estrutural da Universidade Brasileira**. MEC- Diretoria do Ensino Superior. Rio de Janeiro: 1966.
- ARANTES, Ivani Catarina. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio**. São Paulo: Loyola, 1985
- ARAPIRACA, José oliveira. **A USAID e a educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. São Paulo: autores associados: Cortez, 1982.
- A Universidade e a Revolução Nacional**. Ministério da Educação e Cultura/ Diretoria do ensino Superior. Rio de Janeiro. MEC/DESU, 1964.
- Associação Nacional de História- ANPUH- XXIV Simpósio Nacional de História- 2007. **Revisando o passado através de uma política esclarecedora: o discurso da Reforma Universitária Brasileira através do MEC em revista e da Veja**, p. 1-9, 2007
- BANDEIRA, Moniz. **O governo de João Goulart: As lutas sociais no Brasil 1961-1964**. 4º edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BRASIL-GOVERNO COSTA E SILVA. **Reforma Universitária: expansão de matrículas. (Relatório do grupo de trabalho criado pelo Decreto n/ 63422 de 14 de outubro de 1968)**. Brasília: MEC, 1968.
- BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior Brasileira: Paralelo 15**, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2001.
- CHAMLIAN, Helena Coharik. **O departamento na estrutura universitária**. São Paulo, 1977. Dissertação (Mestrado em educação)- Universidade de São Paulo- USP, São Paulo, 1977.
- CONTERNO, Solange de Fátima Reis. **O banco mundial e a atuação da retórica da satisfação das necessidades humanas básicas expressas nas áreas de educação e saúde nos anos de 1990**. Dissertação (Mestrado em História)- Universidade de Maringá- UEM, Maringá, 2002.
- COUTO, Ronaldo C. **Memória Viva do Regime Militar Brasileiro**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

_____. **A universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA e GOÉS, Luiz Antonio, Moacyr. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

Dicionário Histórico-geográfico brasileiro pós 1930. Coordenado por Alzeira Alvez, Abereet. Allem; 2º edição. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2001, V. 5, IV e VI.

DULLES, Johw. W.F. **Castello Branco: o presidente reformador.** Tradução de Heitor A. Herrera Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

DUMARA, Nailia Ruiz Silveira. **Universidade Brasileira.** A intenção da extensão. São Paulo: Loyola, 1987.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60. O pacto do silêncio.** São Paulo: Loyola; Coleção Educação, 1984.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa - Omega, 1975.

_____. **A Universidade em uma sociedade em Desenvolvimento.** São Paulo, Alfa - Omega 1966.

_____. **O desafio Educacional.** São Paulo: Cortez, Autores associados, 1989.

GOERTZEL, Ted. **MEC-USAID: Ideologia de Desenvolvimento Americano aplicada à educação Superior Brasileira.** IN: Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, VIII, nº14, p.123-137, jul. 1967.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada.** São Paulo: Ática, 1987.

MARIGHELLA, Carlos. Chamamento ao povo brasileiro. IN: Revista Marcha, sem pagina, 1968.

MOTOYAMA, Shozo. **Prelúdio para uma História Ciência e Tecnológica no Brasil.** São Paulo: Universidade de São Paulo, 2004.

NICOLATO, Maria Auxiliadora. **A caminho da lei 5540/68- A participação de diferentes autores na definição da reforma universitária.** 1988.

Plano Nacional de educação 1970-1971. A provado na 274ª Sessão Planaria do Conselho Estadual de Educação, realizada em dois de outubro de 1969. São Paulo, 1970. V. I e II.

POERNER, Artur José. **O poder jovem**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

PELEGRINI, Sandra C.A. **A UNE nos anos 60 utopias e práticas políticas no Brasil**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1998.

Plano Estadual de educação. Governo Abreu Sodré Volumes I e II. São Paulo, 1970.

Relatório da Equipe de assessoria ao planejamento do ensino superior. EAPES, ACORDO MEC-USAID). Ministério da Educação e Cultura, 1969.

Revista Eletrônica Cadernos de História. **O relatório do general Meira Mattos em 1968: a educação superior e repressão ao movimento estudantil**. Publicação do corpo discente do Departamento de História da UFOP, Ano I, nº2, 2006.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 1º edição. Rio de Janeiro: P&T, 1969.

RIBEIRO, Maria Luisa S. Ribeiro. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 5º edição. São Paulo: Moraes, 1984.

RICOEUR, Paul. **Reforma e Revolução na Universidade**. IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 1, n 111 e 112, 1968.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. 8º edição. Petrópolis: Editora Vozes, 1986.

RODRIGUES, José Honório. **O ensino superior da História e a Reforma Universitária**. IN: Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro. Ano IV, nº 21 e 22- Setembro/ Dezembro, 1968.

Revista Brasileira de Educação. maio/junho/julho/ agosto. 1997 nº5 set/out/Nov/ Dez 1997.

SANTO, Éder Fernando. **O ensino superior no Brasil e os Acordos MEC-USAID: o intervencionismo norte-americano na educação brasileira**. Dissertação (Mestrado em)- Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI. Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2004

SANTOS, Cássia Miranda. **Tradições e Contradições da pós-graduação no Brasil**. IN: Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 627-641, agosto 2003.

SAVIANI, Dermal. **O protagonismo do professor Joel Martins na pós-graduação**. IN: Revista Brasileira de Educação, set-out, nº30. Associação Nacional da Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p. 21-32, 2005.

SCAVONI, Angela L. Parodi. **O departamento na estrutura universitária brasileira e em sua realidade concreta: um estudo de caso.** Dissertação (Doutorado em educação)- Universidade de Campinas-UNICAMP, Campinas, 1997.

SILVA, Osiris Luiz. **O que são as reformas de Base.** São Paulo: Fulgor, 1963.

SOUZA, Maria Inês Salgado. **Os empresários e a educação. O IPES e a política educacional de 1964.** Petrópolis: Vozes, 1981.

SUCUPIRA, Newton. **A reestruturação das Universidades Federais.** IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. v. 1, n. 111 e 112, 1968.

TAVARES, José Nilo. **Educação e imperialismo no Brasil.** IN: Revista Educação e Sociedade, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 5-53, 1980.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior.** IN: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. VOL I, nº 111 e 112, 1968.

TOLEDO, Caio Navarro. **O governo Goulart e o Golpe de 1964.** São Paulo: Brasiliense, 11 edição, 1991.

VEIGA, Laura. **Os projetos educativos como projetos de classe: Estado e universidade no Brasil (1954-1964).** IN: Revista Educação e Sociedade, v. 4, n 11, 1982

ZANARDI, João Batista. **As reformas curriculares no Brasil: as estratégias do desenvolvimento econômico à globalização (1961-2002).** 2004. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá- UEM, Maringá, 2004.