

Vol VII, núm. 2, jul-dez, 2023, pág. 207-228

ASPECTOS CONSTITUTIVOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO

CONSTITUTIVE ASPECTS OF BRAZILIAN UNIVERSITIES AND THEIR RELATION WITH DEVELOPMENT

Valeska Cristina Barbosa¹

Robert Anderson Cardoso da Costa²

Carlos Alberto Cioce Sampaio³

RESUMO

Apresenta-se uma reflexão sobre o processo de construção do ensino superior no Brasil à luz dos paradigmas conceituais do desenvolvimento, diretamente ligado ao modelo de colonização e regionalização. Demonstrando as contradições da universidade, que emerge no país como uma peça importante para subsidiar às demandas estatais e sociais, que em certa medida fortalece e em outras promove criticidade aos modelos de desenvolvimento desigual. Apresenta-se, uma revisão bibliográfica e documental, caracterizando-se algumas influências históricas, os principais acontecimentos normativos, as características e mudanças relacionadas ao ensino superior, pautando esses aspectos no modelo de desenvolvimento brasileiro vigente, bem como sua influência na universidade. O objetivo é apresentar uma fundamentação teórica contextualizada com a temática do desenvolvimento e universidade, o que permite uma reflexão dos determinantes que influenciaram as práticas atuais da universidade, por meio de uma análise histórico-política com ênfase nas dimensões econômica, política e social. Portanto, buscou problematizar as primeiras mudanças efetivas na educação superior fortemente influenciadas pela mudança do padrão econômico, e o surgimento da extensão universitária no Brasil, utilizada como instrumento político desenvolvimentista. Realizando assim, uma reflexão do modelo de desenvolvimento brasileiro e sua repercussão na educação superior.

Palavras-chave: Universidade; Desenvolvimento; Ensino superior; Desenvolvimento Regional; Extensão Universitária.

ABSTRACT

It presents a reflection on the construction process of higher education in Brazil in light of the conceptual paradigms of development, directly linked to the model of colonization and regionalization. Demonstrating the

¹ Doutorado na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Economista na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: valeconomia@hotmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0738-058X>

² Especialização em Direito Administrativo pelo Instituto Prominas na Universidade Cândido Mendes. Coordenador Administrativo do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, cargo de Assistente em Administração da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: robert.jaestudante@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-7494-9220>

³ Doutorado em Sécio-Economie du développement. Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), França. Doutorado em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). E-mail: carlos.cioce@gmail.com. Brasil. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0664-0266>

contradictions of the university, which emerges in the country as an important piece to subsidize state and social demands, which to a certain extent strengthens and in others promotes criticality to uneven development models. A bibliographical and documentary review is presented, characterizing some historical influences, the main normative events, the characteristics and changes related to higher education, basing these aspects on the current Brazilian development model, as well as its influence on the university. The objective is to present a theoretical foundation contextualized with the theme of development and the university, which allows a reflection of the determinants that influenced the current practices of the university, through a historical-political analysis with emphasis on the economic, political and social dimensions. Therefore, it sought to problematize the first effective changes in higher education, strongly influenced by the change in the economic pattern, and the emergence of university extension in Brazil, used as a developmental political instrument. Thus, a reflection of the Brazilian development model and its impact on higher education.

Keywords/Palabras clave: University; Development; University education; Regional development; University Extension.

INTRODUÇÃO

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o Brasil ocupa a colocação de quinto maior país do mundo em extensão territorial, com uma área de 8.515.692,272 km², e o último censo demográfico realizado em 2022 demonstrou que a população do Brasil era de 203,1 milhões de habitantes, um país de tamanho continental. E sua população caracteriza-se por grande diversidade cultural, social e econômica, influenciada por migrações e pelos interesses em cada ciclo econômico, que se sucederam nas diversas regiões do país.

Ao analisar a trajetória da universidade no Brasil, ao longo da sua história, buscou-se demonstrar as diferenciações e circunstâncias materiais que moldaram sua criação, desenvolvimento e características, influenciadas pelas circunstâncias materiais de desenvolvimento do país. As circunstâncias materiais, segundo Marx e Engels (1984), consideram uma abordagem que pondera o fenômeno social a partir das condições materiais de uma sociedade, ou seja, desenvolve-se como resultado das relações determinadas pela base material. A ocupação efetiva do país desenvolveu-se intrinsecamente relacionada a interesses econômicos, principalmente da colônia Portuguesa, e com grande desigualdade socioeconômica e regional no Brasil. As desigualdades não são provenientes apenas, das diferenças regionais, originárias dos espaços geográficos, são condições do próprio modo capitalista de produção, que segundo Theis *et al.* (2017, p. 44): “é a acumulação do capital, com base no livre mercado que produz as diferenciações geográficas em termos de riqueza e poder”.

Assim, o modo de produção capitalista é o pressuposto para que se obtenha a compreensão dos problemas vivenciados na contemporaneidade:

Para se compreender o desenvolvimento geográfico desigual, basta observar a ocupação dos variados espaços no território: o capital busca o que se chama de ajuste espacial. Ignoram-se espaços e regiões não promissores, preferindo-se aqueles mais atrativos, que contêm um conjunto de fatores que propiciam altas taxas de lucro (exército industrial de reserva, facilidades de transportes e escoamento da produção, matéria-prima barata e abundante, apoio do Estado, entre tantos outros). Esse processo desemboca na formação de regiões perdedoras e regiões ganhadoras (THEIS *et al.*, 2017, p. 44).

Busca-se apresentar uma fundamentação teórica contextualizada com a temática do desenvolvimento e sua repercussão na educação superior, para uma reflexão dos determinantes que influenciaram as práticas e características da universidade brasileira, por meio de uma análise histórico-política com ênfase nas dimensões econômica, política e social.

METODOLOGIA

Buscando pormenorizar os aspectos constitutivos da universidade no Brasil e sua relação com o desenvolvimento, destaca-se de maneira sistemática os principais aspectos do seu surgimento, a pesquisa partiu do pressuposto de que a organização material contribuiu efetivamente para a formação das universidades no Brasil, considerando, com isso, o impacto gerado pelas contradições estruturais do sistema capitalista. Com isso, a pesquisa metodológica proposta neste artigo, apresenta abordagem qualitativa e essencialmente bibliográfica. A partir dos objetivos propostos para esta pesquisa, a revisão sistemática da literatura foi desenvolvida utilizando uma abordagem metodológica rigorosa que buscou identificar, avaliar e sintetizar de forma sistemática todas as evidências relevantes disponíveis sobre a temática. Essa revisão é fundamental para a historicidade dos acontecimentos baseadas em evidências, o que oferece uma visão abrangente e imparcial do estado atual do conhecimento na área, utilizaram-se assim, aportes referenciais principalmente dos autores: Anísio TEIXEIRA (1989), Luiz Antônio CUNHA (1988, 2007), Maria de Lourdes de Souza FÁVERO (2006), Lucídio BIANCHETTI (2017), Valdemar SGUISSARDI (2000, 2011, 2017), Marilena CHAUI (2001, 2003), Ricardo ROSSATO (2004), Héglio TRINDADE, (2000), Ivo M. THEIS (2013, 2017) e Stella. M. MENEGHEL (2007, 2011).

ASPECTOS FORMATIVOS DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO

A educação superior no Brasil encontra-se diretamente relacionada ao modelo de colonização, inicialmente extrativista, instaurada no Brasil, e o modelo de educação superior que existia em Portugal. O desenvolvimento econômico de Portugal, a partir do século XV, foi alavancado por um grande movimento de expansão marítimo-comercial. O interesse de Portugal no Brasil constituía-se basicamente da fácil extração de produtos, como materiais preciosos e outros recursos naturais como o pau-brasil. A ocupação econômica do território brasileiro deu-se em consequência de fortes pressões pelos demais países europeus em fase de grande expansão comercial, principalmente Holanda, França e Inglaterra (FURTADO, 1979). Portanto, o interesse no Brasil não era expandir o desenvolvimento europeu para as Américas, mas apenas de espoliação do território. Tal fato explica, o atraso do desenvolvimento da educação superior no Brasil em relação aos outros países da América Latina, de colonização Espanhola. O Brasil levaria quase três séculos para ter a primeira escola de ensino superior. Assim, seria uma das últimas nações das Américas a contar com uma universidade.

Quando surgiu a Universidade do Rio de Janeiro, em 1920, havia 78 universidades espalhadas pelos Estados Unidos e 20 por toda a América Latina (CUNHA, 2007a). Ainda, de acordo com o mesmo autor, as primeiras universidades fora da Europa fizeram-se na América Espanhola, como a Universidade de São Domingos na República Dominicana, criada em 1538, considerada a primeira universidade das Américas. Posteriormente, surgiram as de San Marcos, no Peru (1551), entre outras fundadas no México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738) (CUNHA, 2007a, p. 15). O autor afirma ainda como um dos argumentos para o atraso, o bloqueio por parte de Portugal no desenvolvimento da educação superior no Brasil, como forma de sustentar a dependência. Eram oferecidas bolsas de estudo à elite em Coimbra. As escolas jesuítas no Brasil, com os cursos de Teologia e Filosofia, foram autorizadas como forma de disseminar a cultura do colonizador. Outro argumento do autor diz respeito à própria relação de Portugal e Espanha com as universidades, no século XVI, enquanto Portugal tinha apenas a Universidade de Coimbra, na Espanha, havia 8 universidades, a população letrada da Espanha era maior que a de Portugal (CUNHA, 2007a, p. 16).

Na história da criação da universidade no Brasil houve considerável resistência, tanto no período colonial quanto monárquico, até mesmo por parte de muitos brasileiros da elite que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na colônia (FÁVERO, 2000, p. 18-19). Há registros que a Coroa portuguesa negou aos jesuítas, ainda no século XVI, a possibilidade de criá-las na colônia, pois considerava mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores (FÁVERO, 2006, p. 20). Portanto, a forte política de controle exercida por Portugal buscava conter qualquer iniciativa de independência cultural e política da colônia. Assim, nos períodos colonial e monárquico, todos os esforços para a criação de universidades foram fracassados (FÁVERO, 2006).

Deve-se a isso, a intenção da formação de uma classe intelectual que valorizava a cultura exterior, pesquisas e estudos desvinculados da realidade local, totalmente desconectadas da realidade e das sociedades latino-americanas. Esse impacto pode ser observado muitos anos depois, como nos escritos de Alberto Guerreiro Ramos, em 1965, com a consolidação do livro “A Redução Sociológica”, no qual o autor relaciona os termos da redução sociológica com o imaginário pós-colonialista. No sentido da necessidade de reforçar e valorizar a produção científica própria. Guerreiro Ramos reforça que a condição de colônia não se resume apenas ao arranjo político e econômico de opressão e exploração, mas inclui a construção de uma cultura subalterna, na qual os valores e as percepções de mundo alinham-se aos valores e percepções da cultura colonizadora. Assim dizendo, o sujeito colonizado submete-se aos valores e percepções constituídos pela cultura moderna, em detrimento de sua própria cultura (RAMOS, 1996). Os valores importados e reiterados nas universidades brasileiras, caracterizava-se com o cenário de dependência cultural, por meio da apropriação educacional, essas estruturas necessitavam de soluções alternativas:

As mais específicas e marcantes dessas tarefas: reconstruir internamente a Universidade (em suas partes, no seu todo e em seu rendimento); as mais complexas e gerais, entre elas: adaptar a estrutura, o funcionamento e o crescimento da universidade brasileira ao papel histórico que ela deve ter como fonte de negação e de superação da dependência cultural e do subdesenvolvimento educacional. (FERNANDES, 1975, p. 165).

Portugal chegou a proibir que instituições universitárias fossem criadas no Brasil, com a inquietação do surgimento de mobilizações independentistas, estimulados pelos movimentos

iluministas. Foram constituídos apenas estabelecimentos escolares jesuítas. Contudo, com o advento dos crescentes problemas financeiros de Portugal, deu início no Brasil o que ficou conhecido como reforma pombalina. Uma de suas ações foi a expulsão, em 1759, dos jesuítas, interrompendo-se assim suas atividades educativas, e os primórdios da educação superior que estava sob sua expertise foram extintas (CUNHA, 2007a). Portanto, a educação superior no Brasil em todo o período colonial não foi de interesse de Portugal. Todo o desenvolvimento estimulado por Portugal, no Brasil, aconteceu como acessório para tornar possível o fornecimento ao comércio internacional de produtos de alto valor mercantil, conforme enfatiza Prado Jr (2017, p. 72):

[...] vem a ser a exploração dos recursos naturais de um amplo território em proveito do comércio europeu. Não se chegara a constituir na era colonial uma economia propriamente nacional, isto é, um sistema organizado de produção e distribuição de recursos para a subsistência material da população nela aplicada; mas ficara-se modificando apenas a extensão do processo, nesta exploração comercial de um território virgem em proveito de objetivos completamente estranhos à sua população, e em que essa população não figura senão como elemento propulsor destinado a mantê-la em funcionamento. Este é o traço que sintetiza a economia brasileira no momento em que o país alcança a sua autonomia política e administrativa. Todas as suas atividades giram em torno deste fim precípua de fornecer ao comércio internacional alguns produtos tropicais de alto valor mercantil, metais e pedras preciosas. O mais é secundário, acessório, e serve apenas para tornar possível a realização daquele fim.

Observa-se ainda que até o século XV, a Europa Ocidental não passava de um mundo periférico, essa situação mudou a partir de 1492, quando Cristóvão Colombo partiu à procura de novas rotas marítimas para as Índias, chegando no “Novo Mundo”. Desse modo, conseguiram fazer desse novo território e de outras civilizações sua “periferia”, transformando cultura e economia por meio de um modelo de desenvolvimento espoliativo (DUSSEL, 1993, p. 32, tradução livre) que enfatiza uma nova visão mundial da modernidade:

A Europa provinciana e renascentista, mediterrânea, transforma-se no “centro” do mundo: na Europa “moderna”. Dar uma definição “europeia” de Modernidade - como faz Habermas, por exemplo - não é entender que a Modernidade da Europa constitui todas as outras culturas como sua “Periferia”. Trata-se de chegar a uma definição “mundial” de Modernidade (em que o Outro da Europa será negado e forçado a seguir um processo de “modernização”, que não é o mesmo que “Modernidade”). E é por isso que a Modernidade nasceu aqui estrita e historicamente-existencialmente (como um “conceito”, e não como um “mito”), desde aproximadamente 1502.

Esse modelo de desenvolvimento, conhecido como eurocêntrico, desenvolveu transformações dos povos colonizados em nome de um desenvolvimento “superior”. Entretanto, os padrões de desenvolvimento alcançados pelos países desenvolvidos foram às custas da espoliação dos países colonizados. Seria possível aos países colonizados alcançarem o desenvolvimento dos colonizadores sem colônias para expropriar? Compreende-se, portanto, esse modelo de desenvolvimento como um “fetiche de desenvolvimento”.

Os países que promoveram a I e a II Revolução Industrial o fizeram pelo conhecimento e domínio de tecnologia; de forma que países centrais [ou desenvolvidos] eram os detentores do domínio sobre o conhecimento promotor de avanço tecnológico ou, então, capacidade inovativa. O segundo aspecto diz respeito à localização geográfica. Com exceção dos EUA, os países centrais, localizados no hemisfério Norte do globo terrestre, foram colonizadores que souberam “tirar” de suas colônias e do comércio com países do Sul melhores condições para promover seus processos de industrialização e, ao mesmo tempo, os mantiveram em dependência econômica. Portanto, os países periféricos, localizados principalmente no hemisfério Sul do globo terrestre, eram vendedores de matérias-primas e compravam manufaturados, pois não detinham a tecnologia que permite essa transformação (MENEGHEL *et al.*, 2007, p. 2).

Portanto, a condição do Brasil como colônia permeou uma desigualdade fundamental entre o centro e a periferia, na qual a economia dos países periféricos está a serviço do desenvolvimento da metrópole, e a lógica e cultura anterior à colonização foram drasticamente modificadas (GALEANO, 1987). Assim, o que era produzido e comercializado no país era imposto e controlado pelo colonizador, dessa maneira, toda a ordem social, cultural e tecnológica dos países colonizados foram permeadas e controladas pela metrópole.

A implantação da educação superior no Brasil em 1808

Em termos de educação mais avançada no Brasil, antes da chegada da família real, o que existia era administrado pela Igreja Católica. Seus principais cursos eram Humanidades, Filosofia, Artes e Teologia, atendendo alunos internos (sacerdócio) e externos. No ano de 1589, chegou a um total de 216 alunos matriculados em sua unidade mais avançada na Bahia. Localizavam-se regionalmente, basicamente no Nordeste e Sudeste, nas principais cidades: Bahia, Rio de Janeiro, Olinda, Recife, Pará, Santos, São Paulo de Piratinga e Mariana (CUNHA, 2007a). Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, essas experiências foram praticamente

arruinadas, sendo algumas assumidas pela iniciativa privada e outras por militares (CUNHA, 2007a).

A implantação da educação superior no Brasil ocorreu efetivamente apenas com a chegada da família real no Brasil. De 1808 até 1889, foram criadas 14 escolas ou faculdades isoladas (CUNHA, 2007a). Contudo, concretizou-se como um modelo de institutos isolados e de natureza profissionalizante. Eram cátedras isoladas, simples e improvisadas (COSTA; RAUBER, 2009). Assim sendo, a forte política de controle exercida por Portugal, que buscava conter qualquer iniciativa de independência cultural e política da colônia, no período colonial, também prevaleceu no monárquico (FÁVERO, 2006). Os cursos criados eram voltados apenas para os interesses da Coroa portuguesa, estritamente profissionais, sem preocupação com o desenvolvimento local:

Uma observação preliminar deve ser feita também a propósito do momento a partir do qual se pode afirmar a existência de universidade no Brasil, que se dá em profundo descompasso com o que teria ocorrido em outros países norte, centro e sul-americanos. Um fato é inquestionável: o Brasil atrasou-se de dois a três séculos, neste campo, em relação a diversos países do continente. Tem sido o último ou um dos últimos a constituir e reconhecer oficialmente universidades, ainda que se levem em conta as precárias experiências de universidade em Manaus (1909), São Paulo (1910) e Curitiba (1912), das primeiras duas décadas do século XX. Até então se tratava de experiências de Seminários, Conventos e Escolas, estas, em geral, estritamente profissionais, que respondiam pragmaticamente ao imediatismo das exigências do poder burocrático e das necessidades das elites detentoras dos poderes econômico, político e cultural (SGUISSARDI, 2011, p. 277).

Com a chegada da Família Real no Brasil, portanto, foram criados cursos isolados para formar profissionais liberais preparando os burocratas para o Estado. As primeiras unidades eram simples e improvisadas, ainda, a implantação da educação superior no Brasil, tardiamente, seguiu o modelo de universidade herdado de Portugal, que na época era considerado um modelo atrasado de sistema de ensino superior quando comparado ao restante da Europa no mesmo período. O denominado modelo universitário alemão, no século XIX, incluía a pesquisa acadêmica no seu cerne e nela predominava a relação entre ensino, pesquisa e formação, autonomia, liberdade de pesquisa, aprender e ensinar (SGUISSARDI, 2011).

Primeiras mudanças efetivas na educação superior fortemente influenciadas pela mudança do padrão econômico

O desenvolvimento da educação superior no Brasil ainda se mantinha estático com o início da república. De acordo com Sguissardi (2011), continuavam estritamente profissionais e respondiam às necessidades das elites, especialmente às oligarquias agrárias que se formaram no Brasil, detentoras dos poderes econômico, político e cultural. No período entre 1890 e 1930, foram criadas apenas duas universidades e 86 escolas ou faculdades isoladas (SGUISSARDI, 2017). Com Getúlio Vargas assumindo o poder, em 1930, seriam registradas medidas efetivas de reformas. Mudanças ocorriam fortemente influenciadas pela primeira Grande Guerra, de 1917, o Brasil passava de uma economia semicolonial agrícola, baseada na exportação de um único produto, para uma diversificação em um forte processo de industrialização, em substituição à importação de bens manufaturados (MARINI, 2017). O fortalecimento da indústria e a valorização da técnica (na indústria) e da ciência (tecnologia, principalmente percebida na guerra), foram os alicerces para os debates políticos voltados para o interesse em fomentar o desenvolvimento da educação superior no país.

Nesse período, criou o Ministério dos Negócios de Educação e Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação, órgão máximo regulador da educação, e implantou o primeiro estatuto da universidade brasileira e as normas para a educação superior, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que tratava da organização, suas finalidades e funções básicas, criação de Reitoria, direção, conselho e assembleia universitária, categorias de docência e a figura do catedrático (ROSSATO, 2004). Esse foi o período inicial da organização burocrática das universidades, o qual foi marcado pelo interesse sociopolítico da aristocracia e apontava para a continuidade do caráter profissionalizante das universidades. Apesar de relacionar a educação universitária com aumento do nível cultural, apresentava estímulo à investigação científica (ROSSATO, 2004). O Decreto nº 9.851, de 11 de abril de 1931, marcou o período de centralidade política da educação, na qual as instituições dependiam diretamente do Ministério da Educação que, de acordo com Rossato (2004), inseria-se no Programa de Reconstrução Nacional, de Getúlio Vargas.

Com Gustavo Capanema no Ministério da Educação (1934-35), várias reformas foram realizadas na educação básica e superior. Fávero e Lima (2006) reforçam que o propósito era criar e desenvolver um ensino mais adequado à “modernização” do país, que contribuísse para a “obra revolucionária” e o fortalecimento da identidade nacional. A respeito do desenvolvimento dessa política:

O debate sobre educação, em todos os níveis, tinha como ponto central: como o Brasil pode promover o desenvolvimento econômico e social sem universidades? Como pode tornar-se um país de primeiro mundo, ser uma nação líder, sem espaços acadêmicos de formação da sua elite intelectual? Foi com este espírito que se deu a criação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934, que nasceu da justaposição de algumas escolas isoladas (Escola Politécnica, Faculdade de Direito e Faculdade de Medicina) e da criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (a partir da Escola de Sociologia e Política, fundada em 1933) (MENEZES, 2011, p. 255).

O início do século XX foi fortemente marcado por um intenso processo de revoluções industriais, impulsionados pela tecnologia e constante aprimoramento técnico. Para dar conta dessas crescentes demandas de produção, tecnologias e consumo em massa, eram necessários aprimoramento da mão de obra e investimentos em pesquisa e tecnologia. Destaca-se o que Theis (2013, p. 135) apresenta como uma readequação dos subsistemas de educação, voltados para as necessidades de produção, difusão e transferência de informação e conhecimento requeridos pelo sistema produtivo, o que denomina como “conhecimento economicamente útil”. Soma-se a isso a necessidade da educação em ajustar os indivíduos às exigências do mercado produtivo, a adaptação ao imperativo da criação de mercadorias, no qual a qualificação técnica é ingrediente fundamental (THEIS, 2013).

Destaca-se o surgimento das Escolas Técnicas no Brasil para atender a classe trabalhadora, balizada pela demanda do sistema capitalista, o ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil⁴. Amplia-se a imagem da universidade como vetor do desenvolvimento, principalmente no período da Segunda Guerra Mundial, entre 1939 e 1945, e pós-guerra. Os feitos da comunidade científica, nesse período, deixavam evidente a sua real contribuição no referido tema. Como exemplo, o projeto Manhattan, que

⁴ Este tema pode ser aprofundado em: BRASIL; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

desenvolveu tecnologias resultando na construção de bombas atômicas, gerando grande poder político e econômico. Assim, a Grande Ciência (ou *Big Science*) passou a ser fortemente subsidiada por governos ou grupos governamentais, buscando o progresso científico para a realização de grandes projetos, conectando o empenho de grupos de pesquisadores e laboratórios com adequada infraestrutura (MENEGHEL, 2011). No Brasil, a influência da educação superior norte-americana, nesses moldes, foi a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), em 1947, escola de estrutura tecnocrática de produtividade, eficácia e eficiência (MENEGHEL, 2011). O ITA, portanto, foi um marco para o desenvolvimento da pesquisa nas instituições de ensino superior no Brasil e tornou-se referência.

O impacto das mudanças econômicas no Brasil, produzidas pelas guerras, determinaram uma progressiva substituição das importações por manufaturas locais, promovendo a industrialização do país, com impactos regionais, econômicos e políticos, modificando o eixo do poder político, antes das oligarquias representantes dos latifundiários, principalmente dos cafeicultores paulistas, aumentando a capacidade política e financeira da crescente burguesia industrial (CUNHA, 2007a, p. 205). Essas mudanças ocorrem a partir da concepção de sua eficácia em termos econômicos e militares:

A tríade – universidade, conhecimento e Estado – alcança seu ponto crítico com as novas relações entre ciência e poder. Mudaram os paradigmas científicos como a interação com o Estado e a sociedade, a partir de sua eficácia em termos econômicos e militares. Da mesma forma, as universidades, inseridas na produção científica e tecnológica para o mercado ou para o Estado, ficaram submetidas a lógicas que afetaram substantivamente sua autonomia acadêmico-científica tradicional. Nas sociedades industriais avançadas, as universidades, a ciência e sua organização tornaram-se uma questão eminentemente política (TRINDADE, 2000, p. 125).

A crescente industrialização no Brasil necessitava do conhecimento técnico e científico, além de mão de obra apta para contribuir na escalada do crescimento econômico. Em resposta a esse processo, foram realizados investimentos em vários setores para a modernização tecnológica e expansão das universidades. Segundo Paula (2002), a primeira universidade que atendia a esse novo preceito com ensino, pesquisa e extensão foi a Universidade de São Paulo (USP), inaugurada oficialmente em 1934.

Outras universidades que merecem destaque nesse protagonismo que rompe com o “modelo” neonapoleônico ou profissionalizante, são a Universidade do Distrito Federal (UDF),

criada em 1935, e a Universidade de Brasília (UnB), fundada em 1962 (BIANCHETTI; SGUISSARDI, 2017). A UnB foi idealizada para propiciar o desenvolvimento social do país, sendo um centro de produção do conhecimento voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico, especialista em produção de vacinas, remédios, aviões e máquinas (DE OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2011).

A partir desses novos modelos, voltados para o desenvolvimento social do país, consolidam-se nas universidades brasileiras o modelo tripartido: ensino, pesquisa e extensão. Contudo, ajustou-se também às necessidades do capital, a universidade esteve a serviço dos interesses utilitaristas, respondendo às demandas imediatas da industrialização e do interesse do setor produtivo (PAULA, 2002, p. 153).

Influência norte-americana e a Reforma Universitária de 1968

O estágio econômico pós-segunda guerra (1939-45), estendido pelo que se conhece como guerra fria, modificou completamente a economia e a relação de poder entre os países, demonstrando o protagonismo mundial ocidental que os Estados Unidos passaram a ter, deslocando para si a hegemonia do poder econômico-militar que antes pertencia aos países europeus. Nessa fase, os EUA apresentaram uma crescente expansão financeira e de transnacionalização, tanto com países da Europa, quanto em países subdesenvolvidos, principalmente na América Latina.

No carro-chefe da economia mundial capitalista, os EUA, somente após 1942, com a entrada na Segunda Guerra Mundial, o país conseguiu sair de fato da crise da década de 1930. Através de uma economia de guerra, toda a capacidade produtiva foi posta em funcionamento. No final da guerra, os EUA emergiram-se como potência capitalista hegemônica, limitada devido à relação de forças entre as classes de um lado, e pela tendência da guerra inter-imperialista em se transformar em revolução social de outro. É diante deste quadro que se estruturou a nova ordem econômica mundial após 1945 (COGGIOLA, 2010, p. 2).

Os EUA, para garantir sua posição econômica mundial, principalmente com uma visão expansionista, precisavam garantir fornecedores de matérias-primas (BRAGA, 2002). Isso explica os vários programas de financiamento na América Latina. Como exemplo, o programa Aliança para o Progresso, que buscava ampliar o crescimento econômico e desenvolvimento social, no qual havia uma preocupação com revoltas populares e a propagação do movimento

comunista. No Brasil apoiaram o golpe militar, que de acordo com Cunha (1988. p. 27), encontravam-se empenhados a usar as forças armadas para apoiar reformas econômicas que permitissem o desenvolvimento associado ao capitalismo internacional.

O processo de modernização do ensino superior, desde a década de 1940, sofreu interferência norte-americana. Destacam-se os serviços de um consultor norte-americano, solicitado pelo Ministério da aeronáutica para ajudar a traçar os planos de criação de um instituto tecnológico. Administradores educacionais viam no modelo norte-americano o perfil modernizante para a educação. Pode-se resumir que a doutrina idealizadora da reforma universitária de 1968 construiu-se por meio desse modelo organizacional e sofreu a influência dos convênios e financiamentos, como o convênio entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (*States Agency for International Development – USAID*) (CUNHA, 1988, p. 21).

Esses processos estavam alinhados com o contexto, para o reforço de subordinação política e econômica do Brasil, e foi alinhado com a edificação das universidades brasileiras (CUNHA, 1988, p. 11). Pode-se destacar, resumidamente, dois pontos-chave que levaram à reforma universitária de 1968: i) tornar a universidade um instrumento de aceleração do desenvolvimento, voltada para o progresso social, técnico e econômico do país; e (ii) ampliar o acesso da classe média ao ensino superior, como troca pelo apoio ao golpe de 64 (CHAUÍ, 2001, p. 47-48). As reformas, contudo, seriam executadas buscando medidas que produzissem o máximo de rendimento com o mínimo de aporte financeiro, utilizando como alternativa a implantação de um modelo administrativo gerencial, utilizado nas grandes empresas. As principais mudanças desenvolvidas na reforma universitária de 1968, com a edição da Lei nº 5.540/68 e do Decreto nº 477/69, visavam alcançar os dois objetivos descritos anteriormente (CHAUÍ, 2001, p. 47-48; CUNHA, 1988; BRASIL, 1968). Entretanto, Chauí (2001) destaca que, na prática, permitiu nas universidades a estruturação de um sistema de poder e salários, enquanto fora da universidade conferiu prestígio simbólico e discriminante na oferta de trabalho, criando um status superior com mérito para melhor renda, desvalorizando a graduação e aumentando as exigências para a contratação sem justificativa técnica.

A extensão universitária no Brasil como instrumento político desenvolvimentista a partir da década de 60

No que concerne à Extensão Universitária, destaca-se como influência do modelo norte-americano no Brasil, a prestação de serviço e a assistência técnica especializada. Essas experiências desenvolvidas nas Universidades dos Estados Unidos surgiram a partir de 1860, incentivadas por instituições oficiais, de acordo com duas concepções: a extensão cooperativa e a extensão universitária ou geral. Experiências inspiradas nesse modelo destacaram-se como pioneiras nas prestações de serviços na área rural e assistência técnica aos agricultores, como as Escolas de Agronomia de Lavras e de Viçosa, em Minas Gerais, as quais receberam recursos orçamentários específicos de forma direta, como resultado do acordo MEC/USAID (GURGEL, 1986; CUNHA, 1988).

O auge das políticas denominadas Nacional-Desenvolvimentismo ocorreu no governo de Kubitschek (1956-1961), retomadas no governo militar no qual o nacionalismo estava ligado à defesa da nação contra a subversão. Suas ações contemplavam o modelo de substituição de importações e as “Reformas de Base”, incluindo a Reforma Universitária (DE OLIVEIRA; DOURADO; MENDONÇA, 2011; CARDOSO, 1977).

Após o Golpe militar de 1964, várias experiências de extensão universitária voltadas para o desenvolvimento nacional, estimuladas e financiadas pelo governo federal, influenciaram o cenário nacional, entre as quais pode-se destacar o Centro Rural Universitário Federal do Rio Grande do Norte (CRUTAC-RN) e o Projeto Rondon⁵. De acordo com Sousa (2000), essas ações que surgiram por influência do governo militar, por meio de incentivos e subsídios em níveis nacionais, foram utilizadas como instrumento político desenvolvimentista. Essas ações apresentavam características da Extensão Universitária, porém, estavam inicialmente desvinculadas da institucionalização da universidade, sendo coordenado pelo Ministério da Defesa, acontecendo principalmente em período de férias com ações esporádicas para evitar conflitos com as instituições de ensino e os períodos letivos (GURGEL, 1986).

O projeto Rondon buscava o desenvolvimento das comunidades, entretanto, suas ações eram assistencialistas, a operação pioneira aconteceu em 1967, com um grupo de alunos, um

⁵ Decreto nº 62.927, de 28 de junho de 1968.

líder e um coordenador. Deslocaram-se para Rondônia, desenvolvendo atividades de pesquisa, assistência médica e sanitária. Enquanto que, o CRUTAC-RN, com desafios ousados e amplos, a partir do treinamento universitário procurava desenvolver uma ação comunitária na busca do desenvolvimento regional social, sanitário e intelectual. Posteriormente, influenciou uma dimensão nacional, a criação, em 1969, da Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), que foi a possibilidade de expansão das ideias em prática no CRUTAC-RN, com a finalidade de fortalecer a integração entre universidades e comunidades rurais por meio da extensão, integradas com as atividades de ensino e pesquisa (GURGEL, 1986).

O Campus Avançado surgiu a partir das experiências no Projeto Rondon, mais integrado à universidade, vinculado aos currículos e funcionando como prática acadêmica. Segundo Gurgel, esse tipo de ação foi influenciado em sua forma pelo modelo norte-americano e subsidiado pelo Estado: “vê-se, assim, que a conformação original norte-americana representava uma forma de responder a uma solicitação do Governo para que a universidade se inserisse como agente ativo do processo de desenvolvimento” (GURGEL, 1986, p. 114).

Com o avanço do número dessas atividades “extensionistas”, na década de 1970, fomentadas e consolidadas com a participação do Estado, foram propostos mecanismos para institucionalizá-los e organizá-los, em consonância com o MEC. Criou-se, então, a Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) e, subsequentemente, como mecanismo para operacionalização da extensão, o Plano de Trabalho de Extensão Universitária. Outro avanço no referido plano foi a superação do entendimento contido na Lei nº 5.540/68, que restringia a extensão à participação de estudantes, procurando envolver também os docentes (NOGUEIRA, 2005). Em relação ao MEC, esse plano o responsabilizava em relação à extensão tomando para si a programação, supervisão e avaliação das atividades de extensão, deixando as universidades responsáveis pela execução (SOUSA, 2000). Ainda nesse plano, desenvolveu-se um levantamento das atividades existentes e foi proposta a forma como deveria desenvolver sua coordenação, buscando articular as experiências desenvolvidas nacionalmente, propondo ainda:

[...] o desenvolvimento de um sistema de bolsas, projetos que integrem escola/empresa/governo, reformulação de currículos, integração das universidades

nas comunidades, implantação gradativa de cursos de curta duração e novas metodologias do ensino superior (BRASIL, 2015; SOUSA, 2000, p. 74).

Na efervescência dos movimentos pela institucionalização, caracterização e operacionalização da extensão, os Pró-Reitores de extensão das universidades públicas organizaram-se a partir de um conselho que, posteriormente, resultou no Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX), instituído oficialmente em 1987, buscando um fortalecimento nacional. O Fórum caracterizou-se como um espaço nacional de comunicação e discussão, apresentando, de forma interinstitucional, as concepções de extensão (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2000).

Influenciada pelas normas anteriores, a Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988) define, em seu Artigo 207, que as universidades obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Porém, Sousa (2000) afirma que a constituição vem apenas absorver o que a Lei nº 5.540/68 havia apresentado sem qualquer avanço ou mesmo apresentar algo novo para a sua prática ou construção.

Em 1996, foi instituída a LDB (Lei nº 9.394) que, segundo Sousa (2000), é pouco elucidativa quanto à extensão e não avança na operacionalização da mesma, generalizando a extensão como um instrumento de difusão das produções e benefícios produzidos pelas universidades à sociedade. Nogueira (2005) coaduna com essa visão generalista da extensão na referida lei, que reduz a extensão à função de divulgar a pesquisa científica e tecnológica.

Constata-se nessa lei, o entendimento, ainda, da extensão como no conceito de “via de mão única”, como se a sociedade fosse apenas receptora. Observa-se a descrição do Artigo 43 da referida Lei: “promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (NOGUEIRA, 2005, p. 119).

Posteriormente, foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação, na Lei nº 10.172, em 2001, as metas para o Ensino Superior e, definido quanto à extensão, que todas as Instituições Federais de Ensino Superior deveriam implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão, estabelecendo-se que 10% dos créditos curriculares fossem reservados para a participação dos graduandos em ações de extensão (NOGUEIRA, 2005).

No ano de 2018, por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, foram estabelecidas as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, as quais estruturam a concepção e a prática da Extensão. Mantêm o que se estabelecia na Lei nº 10.172, de 2001, da previsão institucional de, no mínimo, 10% dos créditos curriculares dos cursos de graduação para as atividades de extensão e, para a pós-graduação, as diretrizes também podem ser direcionadas, mas não estabelecem uma previsão institucional de créditos curriculares para essa finalidade (BRASIL, 2018).

A Resolução nº 7 determina ainda que as instituições devem incentivar a atuação para enfrentamento das questões da sociedade por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural, além de atuar na produção e na construção de conhecimentos voltados para a realidade brasileira, atualizados e coerentes, com o desenvolvimento social, equitativo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se elaborar uma breve reflexão das concepções de universidade postas no Brasil e sua relação com o desenvolvimento. Traçou-se, assim, um fio condutor dos modelos de desenvolvimento constituídos ao longo do tempo no cenário brasileiro e sua influência na criação e constituição das universidades. Inicialmente, delineou-se um panorama que demonstrou a influência de um modelo desigual capitalista, no qual o Brasil encontrava-se na periferia da economia mundial, resultado de um modelo colonialista exploratório. Com isso, constituiu-se a educação superior a serviço do capital. Pela lógica desenvolvimentista em alguns períodos e neoliberal em outros. Configurou-se na formação qualificada de mão de obra voltada ao interesse do mercado, servindo à pressão do novo padrão mundial globalizado, justificando a meritocracia pelo recebimento de uma capacitação “superior”.

Contudo, a universidade na sua formação e expansão incorporou outros aspectos críticos do seu crescimento, em conformidade com os conceitos de Furtado (2002) para o desenvolvimento, que busca capacitar o indivíduo visando ser um elemento de transformação, bem como atuar de forma crítica sobre a sociedade e a si mesmo, desenvolvendo assim ações para o desenvolvimento sustentável, corroborando com as demonstrações das contradições do capitalismo e as críticas ao modelo de desenvolvimento que não incorpore uma visão para o

bem-estar humano. A universidade, portanto, constitui-se como uma imensa teia de ações que integram escola, empresas, governo e organizações da sociedade civil, as ações devem estar em conformidade com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que produz uma interação dialógica entre o mundo acadêmico e popular – teoria e prática, a chave para compreender o impacto da universidade no desenvolvimento. A “mercadorização” nesse cenário, conforme demonstrado, tem apresentado um retrocesso da contribuição universitária ao desenvolvimento territorial sustentável, alguns dos aspectos levantados foram a concentração Sul/Sudeste, a educação descomprometida com o local e pacotes prontos de educação que não incluem ações comprometidas com a demanda local.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Da universidade à commoditycidade**. Campinas: Mercado da Letras, 2017.

BRAGA, Paulo Romeu. Os interesses econômicos dos Estados Unidos e a segurança interna no Brasil entre 1946 e 1964: uma análise sobre os limites entre diplomacia coercitiva e operações encobertas. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 45, n. 2, p. 46-65, 2002.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Seção 1 - 29/11/1968, p. 10369. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 mar. 2020.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento, Brasil: JK-JQ**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

COGGIOLA, Osvaldo. O poder e a glória. **Crescimento e crise no capitalismo pós-guerra (1945-2000)**. Porto Alegre: Pradense, 2010.

COSTA, Everton de Brito Oliveira; RAUBER, Pedro. História da educação: surgimento e tendências atuais da universidade no Brasil. **Revista Jurídica UNIGRAN**, v. 11, n. 21, p. 241-253, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas**. São Paulo: UNESP, 2007.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro – A origem do “mito da modernidade”**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; LIMA, Helena Ibiapina. A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): origens, construção e desenvolvimento. In: MOROSINI, Marília Costa (Org). **A Universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque; SEGENREICH, SCD. Universidades e centros universitários pós LDB/96: tendências e questões. **Educação superior no Brasil**, v. 10, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução**. São Paulo: Alfa-Omega, 1975. 272 p.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. Editora Nacional, 1979.

FURTADO, Celso. **Metamorfoses do capitalismo**. 2002. Disponível em: <http://www.redcelsofurtado.edu.mx/archivosPDF/furtado1.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2019.

GALEANO, Eduardo. **As Vveias abertas da América Latina**. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores IBGE**. Censo Demográfico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>. Acesso em: 27 jul. 2023.

MARINI, Rui Mauro. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 3, p. 325-356, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

MENEGHEL, Stela, M. *et al.* Produção de conhecimento no contexto brasileiro: perspectivas de instituições emergentes. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 3, p. 444-460, 2007.

MENEGHEL, Stela Maria; ROBL, Fabiane; WASSEM, Joyce. **Desafios da produção de conhecimento em educação: perspectivas institucionais e de programas de pós-graduação**. 2007a. Disponível em: <http://www.anped11.uerj.br/30/GT11-3572--Int.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2020.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de Extensão Universitária Brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. USP e UFRJ: a influência das concepções alemã e francesa em suas fundações. **Tempo social**, v. 14, n. 2, p. 147-161, 2002. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/ts/v14n2/v14n2a08.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2019.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. Brasiliense, 2017.

RAMOS, Alberto Guerreiro. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996

ROSSATO, Ricardo. Universidade em reforma. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 11, n. 1, p. 20-34, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Valesca/Downloads/8228-Texto%20do%20artigo-15291588-1-10-20180605.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

ROSSATO, Ricardo. Universidade brasileira: novos paradigmas institucionais emergentes. Qualidade da educação superior: a universidade como lugar de formação. **EDIPUCRS**, Porto Alegre, v. 2, p. 15-34, p. 20-34, 2011. Disponível em: <https://editora.pucrs.br/Ebooks/digitalizacao/978-85-397-0178-0.pdf#page=16>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, Elinaldo Leal *et al.* Desenvolvimento: um conceito em construção. **DRd- Desenvolvimento Regional em Debate**, v. 2, n. 1, p. 44-61, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 22, p. 66-75, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1111t.PDF>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. **A universidade no Brasil: concepções e modelos**, p. 275-290, 2011. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/341.pdf#page=277>. Acesso em: 7 jul. 2019.

THEIS, Ivo Marcos. A sociedade do conhecimento realmente existente na perspectiva do desenvolvimento desigual. **Urbe - Revista Brasileira de Gestão Urbana**, v. 5, n. 1, p. 133-148, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-33692013000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 7 jul. 2020.

THEIS, Ivo Marcos; BUTZKE, Luciana. ST 3 Desenvolvimento regional no Brasil: inserção subordinada na economia mundial e fragmentação do território. **Anais... ENANPUR**, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: <http://www.anais.anpur.org.br/index.php/anaisenanpur/article/view/2240/2219>

TRINDADE, Hélió. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. **Estudos Avançados**, v. 14, n. 40, p. 122-133, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142000000300013&script=sci_arttext. Acesso em: 8 nov. 2019.

AUTORIA

Valeska Cristina Barbosa

Doutorado na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Economista na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

E-mail: valeconomia@hotmail.com.

País: Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-0738-058X>

Robert Anderson Cardoso da Costa

Especialização em Direito Administrativo pelo Instituto Prominas na Universidade Cândido Mendes. Coordenador Administrativo do Instituto de Educação Agricultura e Ambiente, cargo de Assistente em Administração da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

E-mail: robert.jaestudante@gmail.com.

País: Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0009-7494-9220>

Carlos Alberto Cioce Sampaio

Doutorado em Sécio-Economie du développement. Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), França. Doutorado em Engenharia de Produção na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB).

E-mail: carlos.cioce@gmail.com.

País: Brasil.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-0664-0266>