

A crítica de Florestan Fernandes à reforma universitária e sua atualidade

Florestan Fernandes' criticism to university reform and its present relevance

Adilson Aquino Silveira Júnior*
Clara Martins do Nascimento**

Resumo – Neste artigo recuperamos a análise de Florestan Fernandes, contida no livro *A universidade brasileira: reforma ou revolução?*, sobre a estruturação do ensino superior no Brasil. Buscamos apreender, através de pesquisa bibliográfica, as principais categorias formuladas pelo autor para explicitar o caráter da reforma universitária da década de 1960. A partir disso, apontamos para a pertinência de algumas dessas categorias para o estudo das tendências atuais da contrarreforma no plano educacional, como expressão dos processos de modernização conservadora no país. Para tanto, expomos os principais condicionamentos socioeconômicos e políticos do processo da reforma universitária empreendida durante o ciclo ditatorial. Além disso, fornecemos algumas hipóteses sobre a atualidade da categoria de “reforma universitária consentida”, associada às noções de “padrão brasileiro de escola superior”, de “senilização institucional precoce” e de “caráter ultra-elitista de educação superior”.

Palavras-chave: reforma universitária; ensino superior; educação.

Abstract – In this article we revisit Florestan Fernandes' analysis on the structure of higher education in Brazil in his book *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* We seek to grasp the main categories formulated by the author to explain the character of the university reform of the 1960s through literature research. Then we point out the relevance of some of these categories for the study of current trends in counter-reform in educational policies, as an expression of the process of conservative modernization in the Brazil. To that effect, we expose the main socio-economic and political conditions of the university reform process undertaken during the dictatorial cycle. In addition, we provide a few hypotheses on the relevance of the category of “consented university reform,” associated with the notions of “Brazilian standard of higher education”, “early institutional senilization” and “ultra-elitist character of higher education.”

Keywords: university reform; higher education; education.

* Doutorando em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). *Correspondência:* Rua Sete de Setembro, 318 - Ap. 604. Bairro: Boa Vista. Recife – PE. CEP: 50060-070. *Email:* <j_r1987@hotmail.com>

** Mestre em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora de Serviço Social da Universidade de Pernambuco (UPE). *Correspondência:* Rua Sete de Setembro, 318 - Ap. 604. Bairro: Boa Vista. Recife – PE. CEP: 50060-070. *Email:* <aclara88@gmail.com>

Introdução

A estruturação do ensino superior entre nós deslançou encarnando um “padrão brasileiro de escola superior” (FERNANDES, 1975), um destino histórico peculiar das resoluções dos dilemas educacionais forjadas nos limites do “circuito fechado” da “dominação imperialista externa” e do “desenvolvimento desigual interno”. Além disso, é uma expressão particularizada do “drama crônico” que assola a emergência e a maturação da sociedade de classe em nossas latitudes (FERNANDES, 1976).

Aqui, um ambiente agreste tendia a produzir uma universidade árida. As problemáticas que ela suscitava não deixavam de insinuar aquelas mazelas próprias da evolução histórica – tal como narrou Eduardo Galeano (2002, p. 187) no magistral *As veias abertas da América Latina* – dos demais países do continente: “o desenvolvimento do capitalismo dependente – uma viagem com mais naufragos que navegantes – marginaliza muito mais gente do que é capaz de integrar”. Não é casual que as vicissitudes postas pela “tutelagem externa” e a modernização conservadora no ensino superior – nomeadamente, os processos de “senilização institucional precoce”, o “privatismo exaltado” (operante através do “caráter ultra-elitista da educação superior”) e o “farisaísmo cultural” (FERNANDES, 1975) – interviessem de modo tão visceral, porém renovado, num dos episódios decisivos de mudança educacional no país: a reforma universitária de 1968.

No primeiro lustro do século XX, o debate da reforma universitária no continente latino-americano trasladava seus próprios marcos, congregando as aspirações pelas demais reformas sociais e instigando as tentativas de ampliação do alcance das reformas institucionais. Destrinchando a significação política e a orientação da reforma universitária no Brasil, cuja ocorrência manifesta-se retardatariamente, Fernandes (1975) a concebe enquanto um movimento social voltado para a ruptura com o conservadorismo no ensino superior; uma tentativa de suplantar o “antigo regime” nessa esfera e alcançar a instauração de uma “universidade integrada e multifuncional”. Exigência posta para o desenlace da “formação de um patamar de pesquisa criadora, ao nível da ciência, da tecnologia avançada e de outros ramos do saber, capaz de engendrar processos culturais relativamente autônomos de dinamização da civilização moderna na sociedade brasileira” (FERNANDES, 1975, p. 63). Este desenlace não poderia ocorrer senão num processo global de rompimento com o “desenvolvimento dependente”, ou do que Fernandes (2007) denominaria mais tarde de “revolução dentro da ordem”.

Condensadas em seu livro de 1975, *A universidade brasileira: reforma ou revolução?*, essas análises nos interessam porquanto elucidam as

¹ Além desta brochura – contendo artigos resultantes de intervenções públicas protagonizadas por Florestan durante o ano de 1968 nos debates sobre a reforma universitária – outras publicações registram as reflexões do sociólogo no tocante ao tema do ensino superior, especialmente: Fernandes (1966, 1984, 1989).

repercussões do arcaico modelo educacional brasileiro na configuração das diretrizes, circuitos e encaminhamentos legais do processo de reforma universitária absorvido e enquadrado pelo regime autocrático-burguês. Operada uma verdadeira *modernização educacional conservadora* no ensino superior pela ditadura empresarial-militar, aquele “padrão brasileiro de escola superior” repôs-se em alguns de seus aspectos basilares. Interessamos sinalizar para essa “continuidade na descontinuidade” (MÉSZÁROS, 2009) resultante daquele episódio, além de explorar elementos heurísticos da análise histórica e apontar algumas determinações do referido “padrão” que parecem perdurar na condução das “reformas” – verdadeiramente contrarreformas – das últimas décadas.

As reflexões contidas na brochura da qual extraímos nossos insumos teóricos – diga-se, *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* – não se encontram entre os escritos pura e manifestamente “marxistas” do mencionado intelectual. Ela foi constituída de um material originalmente produzido para balizar suas intervenções públicas (artigos jornalísticos, palestras, mesas-redondas, depoimentos) ao longo, sobretudo, do ano de 1968; e produzidas num ritmo de trabalho febril, engajado na defesa da educação pública e nos movimentos pela reforma universitária. Acerca disso, Florestan Fernandes (1975, p. 9) assumia: “Movia-me, apenas, o fito de colaborar com os estudantes, os intelectuais, os políticos e os poucos colegas que não se desarmaram diante da vitória e das ameaças da reação conservadora”.

Porém, ele era requisitado enquanto “sociólogo” e buscava mover-se nos limites das expectativas alimentadas em vista desse “papel social” e das responsabilidades “científicas” dele derivadas. O que não invalidava, contudo, a *efetividade crítica* das análises desenvolvidas e, inclusive, a *abSORÇÃO criativa* de problemáticas e angulações teórico-metodológicas próprias da tradição marxista. Classificava-se, no exercício de suas funções profissionais durante esse período, basicamente como um “professor eclético” – com uma produção que ainda não era posta no rol das “contribuições de cunho marxista puro” (OLIVEIRA, 2010). Na mesma época, contudo, sustentava também, sem cerimônias: “minhas convicções filosóficas e políticas são especificamente revolucionárias” (FERNANDES, 1975, p. 11).

Embora ele se esforçasse para equalizar suas contribuições ao movimento da reforma universitária segundo os anseios políticos dos agentes que o requisitavam – ou seja, limitando-se a travar os debates dentro da perspectiva circunscrita de “como a ‘questão universitária’ se coloca na ordem social existente e como ela poderia ser solucionada dentro dela” (p. 9) – não titubeava em asseverar: “Se me colocasse diante de nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só recomendaria uma saída, que é aquela fornecida pelo socialismo” (FERNANDES, 1975, p. 11).

Nesse caso, a formação marxista de Florestan, germinada de modo lento e composto, operava, ainda, na sua atividade docente e científica,

como um “rio subterrâneo” – segundo a indicação de Antônio Candido (2001, apud OLIVEIRA, 2010); porém, não deixava de “brotar água”, inflitando na *análise concreta* da situação educacional então vigente e no diagnóstico propugnado para sua reversão, durante a intervenção teórico-científica militante no movimento da reforma universitária. Demonstra, assim, a fusão entre o rigor da Sociologia e uma perspectiva político-revolucionária adequada às circunstâncias sociais imperantes, além de consciente da natureza (e limitação) política daquele movimento ao qual servia. Assim, inobstante as razões que levaram a isso, sua formação marxista parece ser conduzida através do caminho teórico-prático a que Gramsci (2011) alude através da expressão “*filosofia da práxis*”.

No início dos anos 1950, Florestan vai se desligando do movimento socialista oficial (e, como consequência, afastando-se das influências dos dogmatismos e estreitezas teóricas em parte nele operantes) à medida que começa a se dedicar progressivamente às tarefas do magistério e da pesquisa. Com isso, ele encontra possibilidades de enveredar por uma formação teórica diversificada, apta a lidar competentemente com um leque amplo de orientações metodológicas. Em tal percurso, amadurece igualmente como *cientista social* e *intelectual-militante*, projetando uma “sociologia crítica” que o impele a estudar rigorosamente a realidade de modo sistemático e a preparar instrumentos teóricos adequados à sua profunda mutação (OLIVEIRA, 2010; IANNI, 2004). Em face disso, advoga Candido (2001, p. 60 apud OLIVEIRA, 2010, p. 32): “Creio que ele foi o primeiro e até hoje o maior praticante no Brasil desse tipo de ciência sociológica, que é ao mesmo tempo arsenal da práxis, fazendo o conhecimento deslizar para a crítica da sociedade e a teoria da sua transformação”.

Atento ao caráter dependente do “padrão brasileiro de escola superior”, Florestan Fernandes examinava as alternativas vigentes na ampla moldura do “dilema educacional brasileiro”: as determinações sócio-históricas engendradas pela dinâmica do capitalismo heterônimo impunham, concomitantemente e com igual intensidade, exigências de intervenção pela educação e obstáculos à efetivação mesma dessas requisições. Era como se o avanço dessa sociedade criasse a necessidade de extensão das influências socializadoras da escola às classes subalternas, com a consequente realização de transformações substanciais nos aspectos didático-pedagógicos, enquanto o próprio sistema educacional retrógrado limitava a procura, rejeitava os candidatos à escolarização e resistia à mudança interna.

Na síntese de Saviani (1996, p. 76) – retomando Fernandes: o “dilema” posto consistia no fato de que o sistema educacional brasileiro era constituído por “instituições deficientes de ensino, que requerem alterações complexas, onerosas e profundas”; no entanto, não podia contar senão com “meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso, às exigências práticas da situação”. Também o processo

da reforma universitária, selado em 1968, manifestou-se como um dos decisivos dilemas educacionais brasileiros. Ele pressupôs pressões sociodinâmicas – sejam aquelas de natureza estritamente socioeconômicas, sejam os condicionamentos oriundos das colisões políticas – inerentes à consolidação do regime dos monopólios para sua consecução e enredou-se nos obstáculos às mudanças progressivas necessárias, erigidos pelas forças conservantistas entranhadas na antiquada “escola superior”, as quais expressavam um “fator sociopático de resistência à mudança educacional” (SAVIANI, 1996, p. 77)².

Esse processo da reforma teve de se mover para encaminhar as mudanças necessárias, no solo histórico pantanoso do padrão heterônomo de ensino superior e, em parte transigindo com esse passado, logrou *reinstaurar originalmente* seus traços medulares: desde a transplantação empobrecedora de modelos educacionais forâneos, diga-se, a “senilização institucional precoce”; o caráter ultra-elitista do ensino superior, em especial quanto ao estrangulamento da oferta e distribuição desigual das “oportunidades educacionais”; até a proliferação da obsoleta escola superior dilacerada pela “rígida especialização unilateral”, manifesta no domínio das instituições não-universitárias³. Todos acomodados num circuito societal novo e imensamente predatório: o da indelével *subsunção real* da educação à lógica de valorização do grande capital e da busca dos superlucros, no qual há a predominância do setor privado e o assédio da lógica empresarial.

Com a emergência do movimento pela reforma universitária⁴, quando as contradições entre a expansão das necessidades educacionais ou culturais e as relações e padrões enrijecidos de estruturação e oferta assumiram proporções paroxísticas, o debate sobre o ensino superior no Brasil amadurece, respondendo aos anseios por sua significativa reestruturação física e política. A análise florestaniana nos aproxima do “drama da sociedade brasileira”, experimentado no bojo do “dilema” que se instalara, evidenciando: 1) os trâmites conduzidos pelas elites políticas e culturais para responder às pressões do movimento reformista; 2) as interferências conservadoras dos governos expressas na construção de aparatos legais estreitos aos anseios das classes dominadas; e 3) as inflexibilidades dos modelos herdados do passado. Almejando resgatar algumas chaves teórico-metodológicas para contribuir na crítica contemporânea da reforma universitária, elucidaremos esses elementos na sequência.

² Ver também: Fernandes (2004).

³ Com esses exemplos, estamos longe de esquadriñar todas as modalidades e expressões pelas quais o “padrão brasileiro de escola superior” é reintegrado à realidade educacional com a modernização conservadora do ciclo autocrático-burguês.

⁴ Ao encerrar-se a década de 1950, a reforma universitária – mostra-nos Fernandes (1975, p. 158-159) – ganhou proporções internas e uma dimensão histórica de “movimento social”. Desses anos em diante, “as intenções reformistas dentro do ‘ensino superior’ e da ‘universidade’ deixam de ser apanágio do pensamento crítico individual para se converterem em expressão de um ‘querer social’ emprenhado na criação da universidade brasileira”.

1. A condução e a natureza da reforma universitária consentida

1.1. O enquadramento do ensino superior

A consolidação da sociedade urbano-industrial no Brasil – circunscrita por Fernandes (1976) no estágio de formação e expansão do “capitalismo competitivo” (1860-1950) – e, sobretudo, os vindouros arranjos econômicos e ideológicos do chamado desenvolvimentismo – já penetrando na fase de irrupção do “capitalismo monopolista” – provocaram alterações nas demandas sociais para o ensino superior⁵. No que tange à questão da crise da universidade brasileira, que alcançou patamares alarmantes no regime autocrático-burguês, a falta de realização social dos diplomados foi um dos principais motivos que levaram ao acirramento da insatisfação das classes médias. Conseqüentemente, contribuiu para o fortalecimento do movimento estudantil com suas pautas de reforma do ensino superior (CU-NHA, 1988; ROMANELLI, 1991).

A então universidade, resultante da conglomeração das antigas escolas superiores – chamada por Fernandes (1976) de “universidade conglomerada” – experimentava uma crise de legitimidade e incapacidade de responder às novas requisições. Na entrada do ciclo ditatorial, as tensões sociais daí derivadas tinham como um dos principais pontos aglutinadores o problema da demanda reprimida, que consistia: 1) na questão jurídico-política dos excedentes; 2) no permanente corte de verbas para educação; e, especialmente, 3) na relação candidato-vaga. O trato governamental da crise despontou via solicitação de um parecer sobre a reforma da universidade ao Conselho Federal de Educação, em 1966.

Os resultados produzidos assumiam como principais referências a experiência da Universidade do Brasil e as recomendações do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (Ipes). Este, além de contar com uma composição de quadros intelectuais predominantemente estrangeiros, balizava-se fundamentalmente no modelo educacional vigente nos Estados Unidos para recomendar o encaminhamento da modernização do ensino superior brasileiro⁶. Esse modelo contemplou propostas de empresariamento da universidade, como era o caso do Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE), cujo objetivo consistia em transmitir às empresas as contribuições teóricas dos estudantes. Em todo caso, patenteava-se um enaltecimento da estrutura administrativa e pedagógica das universidades norte-americanas.

O candente clima político e a crise de legitimidade da “universidade conglomerada” estimularam a realização de diagnósticos das

⁵ Tais demandas resultaram de fatores como o crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização, a recondução das expectativas de ascensão social da pequena burguesia, a redefinição do papel da mulher no âmbito extradoméstico, a elevação dos requisitos educacionais para preenchimento nos cargos nas burocracias públicas e privadas, dentre outros.

⁶ A influência dos modelos americanos de ensino não foi um elemento exclusivo do regime pós-1964. Ela estava presente no país desde 1940 e se intensificava nas décadas subsequentes. O que o ciclo autocrático instaura é a sua concretização no sentido do empresariamento da educação superior – ver Cunha (1988).

instituições, partindo da apresentação da problemática em seminários e conferências. O ensino precário, a deterioração das instalações físicas, a desatualização dos currículos, as competências e vínculos de trabalho dos docentes, além de outros óbices, como aqueles afeitos à deficiente organização administrativa da universidade, foram algumas das distorções denunciadas nesses levantamentos. Os quais, por seu turno, tinham como parâmetro a ideologia da segurança nacional, que permitia o enaltecimento da “funcionalidade” do ensino superior às forças armadas.

Opera-se, todavia, uma alteração interessante na postura do governo quanto às projeções acerca do papel a ser desempenhado pela universidade. O agravamento da situação política, com o estrangulamento da experiência da Universidade de Brasília e a radicalização do movimento estudantil, impeliram os generais a remodelar suas perspectivas: eles deixavam de indagar sobre o que a universidade poderia fazer pela segurança nacional⁷ e passavam a discerni-la com um problema mesmo de segurança nacional (CUNHA, 1988).

Essa reviravolta se torna evidente no Relatório do General Meira Mattos⁸; assinalando as questões mais urgentes que afetavam o ensino superior, o militar interpretou as complicações da universidade como resultantes de um “clima de falência de autoridade”. Caucionado em tal perspectiva, propôs medidas de acirramento da disciplina dos docentes e discentes, instituindo o princípio da autoridade dos reitores.

Diante da alarmada “ameaça” da universidade à segurança nacional, na sequência do golpe, as forças políticas que empalmaram o Estado, representadas pelo então ministro da educação Suplicy Lacerda, instituíram uma portaria determinando que os reitores e os diretores das instituições instaurassem Inquéritos Policiais Militares (IPMs) para cumprir o Ato Institucional I⁹. De modo igualmente autocrático foi imposta a Lei Suplicy, que dispôs sobre a organização das representações estudantis. Seu fulcro era montar um sistema de entidades paralelas àquelas que até então congregavam os estudantes em todos os níveis. Além disso, consistiu num dos principais alvos da contestação estudantil, fortalecendo as inclinações de boicotes aos “decretos Suplicy”, as pressões pelo maior envolvimento dos diretórios nas questões da universidade e, sobretudo, a manutenção de entidades paralelas.

Assim, o primeiro efeito do golpe de Estado no campo educacional foi a desorganização do movimento estudantil e a contenção de elementos

⁷ Dessa concepção inicial resultou o Projeto Rondon, que consistiu numa espécie de campus avançado instalado no interior dos estados, no qual os estudantes desenvolviam práticas assistencialistas nas comunidades circunvizinhas, sendo acompanhados por professores.

⁸ Este Relatório seguiu as determinações dos decretos-lei 53/1966 e 252/1967 e do Relatório Atcon. Definiu medidas repressivas do movimento estudantil e viabilizadoras da expansão e modernização da universidade.

⁹ O AI-1 instaurou as aposentadorias compulsórias que expulsaram diversos professores do ensino universitário público.

progressistas em nível docente. A isto seguiu-se, como mostra Netto (2004, p. 54), uma “intervenção direcionada para modelar, pela política educacional, o sistema institucional de ensino conforme as exigências imediatas e estratégicas do projeto ‘modernizador’”; a reforma universitária foi o episódio inicial dessa segunda fase. Contudo, num primeiro momento, tratava-se: 1) de cancelar os agentes envolvidos na construção de experiências inovadoras no ensino superior e erradicar as alternativas democratizadoras que vinham se gestando; e 2) especialmente nos anos seguintes, de conter o efeito catalisador da mobilização nas escolas; ele se revelava – depois de reprimido o movimento operário e popular, na cidade e no campo (NETTO, 2014) – tendencialmente capaz de condensar a oposição geral que o regime se esforça para manter difusa.

O rol das arbitrariedades, as mais nefastas, foi amplo: prisão (e tortura) de líderes estudantis, invasão e destruição de aparelhos organizativos, confisco de materiais de organização e mobilização, fechamento de sedes de diretórios, expulsão ou suspensão de estudantes politizados, bem como expurgo de representações estudantis de órgãos institucionais estratégicos. Além disso, na esfera docente, os inquéritos, os processos, as demissões e as aposentadorias forçadas, o insidioso controle ideológico; destes, o *Livro negro da USP* (ADUSP, 1979) ou *Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS* (ADUFRGS, 2008) dão testemunhos eloquentes.

1.2. Tutelagem externa e modernização

A reforma universitária expressa particularmente a tutelagem externa, que restringiu suas repercussões nos limites do conservantismo e do farisaísmo das elites culturais do país. A influência dos modelos americanos é sintomática. Foi de conhecimento público a presença dos consultores estadunidenses, com sua tentativa de introduzir o influxo e o *know how* dos seus padrões educacionais nas deliberações do Conselho Federal de Educação e do Ministério da Educação e Cultura (MEC). O denominado *Higher education team*, formado em 1963, propunha, por exemplo, assistir o MEC no planejamento da reforma universitária. Em termos de apoio financeiro e técnico, o famigerado acordo MEC-Usaid foi, de longe, o mais polêmico: firmado em 1965, com vistas à composição de uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (Epes) que colaborasse com a produção de diagnósticos e sugestão de medidas empenhadas em operar mudanças substanciais na estrutura universitária brasileira.

A Usaid¹⁰ encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes, por seu turno, como meio para aumentar a

¹⁰ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (em inglês, United States Agency for International Development).

produção industrial e agrícola. Os principais diagnósticos informados apontaram para a *improdutividade* das universidades; nesta perspectiva, recomendavam assistência a instituições específicas no que tange ao planejamento do ensino superior como um conjunto, representado por seus órgãos deliberativos máximos. Buscava lançar bases sólidas para que a expansão universitária ocorresse rapidamente e a melhoria do ensino superior se viabilizasse a partir da execução de planos de ampliação e reestruturação do sistema educacional no nível superior para o período de 1965-1970.

Não tardou, como informa Cunha (1988), para que os problemas teórico-metodológicos dos materiais produzidos por estes convênios – condensados em relatórios e outras publicações – fossem denunciados por parte da comunidade acadêmica. Eles apresentavam debilidades estéticas e de conteúdo: além de conterem graves erros gramaticais, padeciam da *falta de apropriação da realidade educacional brasileira* – inclusive constava o absurdo de figurarem textos que sequer se expressavam no idioma nativo.

A predominância de orientações conservadoras na reforma universitária, daí derivadas, produziu fortes resistências dos docentes, discentes, técnicos e de agências da sociedade civil. Foram registradas, neste período, intensas manifestações contra os posicionamentos de um dos principais consultores, em seu “périplo universitário”, Rudolph P. Atcon (CUNHA, 1988). Ele se destacou por suas tentativas de *empresariamento da universidade*, donde desdobraram propostas de: dicotomização das funções de concepção e de execução no âmbito universitário – ou seja, separação das funções dos que produzem conhecimento daqueles que assumem atividades de gestão –; implantação de uma administração central nas instituições; criação de um conselho de reitores; e abolição da representatividade estudantil nesses conselhos. Defendeu, ainda, a necessidade de intensificação do rigor na disciplina acadêmica e a eliminação das escolas e dos institutos, visando à propalada estrutura americana *centro-departamento*.

Num manifesto da USP, publicado em maio de 1965, um grupo de docentes denuncia a contratação desses dirigentes norte-americanos pelo MEC, enfatizando que a iniciativa ministerial:

[...] importa, antes de tudo, num vasto atestado de incapacidade ou incompetência passado às nossas universidades e às suas centenas de professores, no que concerne a problemas de ensino, educação e cultura no país [...]. Esquece-se S. Exa. [Ministro da Educação e Cultura] de que as Universidades estrangeiras, de não importa que país, são, como quaisquer instituições, intransferíveis em suas estruturas originais: pois com elas não se transferem para outros ambientes as condições de vida social, econômica, os recursos, as tradições e a atmosfera cultural que respiram e de que se sustentam. Não temos de copiar ou transplantar modelos [...]. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1965 apud CUNHA, 1988, p. 231).

Foram travadas outras inúmeras mobilizações contra a assistência técnica da Usaid. Estas também estavam articuladas às causas defendidas em protestos mundiais, como aqueles contra a escalada das forças armadas dos EUA no Vietnã. Uma multiplicidade de protestos estudantis eclodiu em 1966, contribuindo para a radicalização do movimento, que defraudava a bandeira “Fora MEC-Usaid e ABAIXO A DITATURA”, e tecendo laços com o movimento operário; este foi o caso daquelas manifestações ocorridas em Contagem e Osasco no ano de 1968. Tais eventos exprimem a atmosfera contraditória em que se produziu a lei da reforma universitária, corroborando com a acirrada tensão política em que estava imerso esse processo no país.

Data deste momento a emergência de resoluções, no plano do ensino superior, que até os dias correntes balizam as posições concorrentes afetas às alternativas de reestruturação universitária. São as principais delas: 1) as propostas de unificação dos vestibulares, isto é, sua transformação em um conjunto homogêneo de testes, a ser aplicado anualmente a todos os candidatos (alcançado atualmente com o Exame Nacional de Ensino Médio – Enem, vinculado ao Sistema de Seleção Unificada – Sisu); 2) a instauração de um regime de créditos; 3) a introdução de critérios de mobilidade e flexibilidade dos cursos, abrindo a possibilidade de o estudante cursar disciplinas em outros departamentos; 4) as iniciativas de mudança dos regimes das universidades federais, de autarquias para fundações e, 5) o pagamento de mensalidades.

No cerne daquelas propostas – diga-se, de racionalidade instrumental e incremento da produtividade do ensino superior (CUNHA, 1988, p. 257-266) – observamos, inclusive, as prerrogativas basilares que hoje inspiram um dos principais programas federais de expansão universitária, o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni – 2006).

Destarte, no intervalo histórico entre 1960-1973, ganhou corpo o principal da elaboração de uma *doutrina* sistemática para reforma no Brasil – elaborada com base no idealismo alemão de extração fichteano – e concatenado seu *modelo organizacional* – matizado pela experiência institucional e as teorizações norte-americanas. Ambos condensados, no plano jurídico-político, nos já mencionados decretos-lei e na Lei 5.540/1968 (CUNHA, 1988, p. 12-20). As mudanças assim equacionadas integravam-se na “inteira *refuncionalização* do sistema educacional” (p. 57) para responder àquele “padrão de desenvolvimento vinculado à industrialização pesada” (NETTO, 2004, p. 55). Não casualmente, as propostas de *modernização do ensino superior* convergiam para elencar critérios de eficiência e eficiência que respondessem às demandas dos fatores de produção inscritas no Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg)¹¹.

¹¹ A orientação do Paeg e as novas perspectivas para a educação foram postas já na I Conferência de Educação de Brasília, em 1965. Nesta, faz menção à Usaid, à OEA, à Unesco e às técnicas e modelos do *manpower approach* utilizados no Projeto Mediterrâneo e à teoria do capital humano. O Plano Nacional de Educação de 1965 foi a revisão do Plano de 1962, pelo Conselho Federal de Educação.

2. A produção da lei da reforma

Do ponto de vista legal, o processo da reforma universitária é selado com a promulgação da Lei 5.540, de 28 de novembro 1968, que versou sobre a organização e o funcionamento das universidades no país. O seu conteúdo comporta o ranço daquelas orientações conservadoras que rondaram todo o processo de reforma. A esta conclusão chega Fernandes (1975), na sua crítica à proposta de *Anteprojeto de Lei da Reforma*. Nas disposições legais do anteprojeto, nosso autor evidenciou os trâmites que circunscrevem o *padrão brasileiro de escola superior*. De sua crítica nos é possível extrair os lineamentos que este padrão imprimiu à dinâmica e ao resultado das mudanças institucionais encaminhadas. A categoria heurística síntese da particularidade em causa é a de *reforma universitária consentida*.

O inconformismo com os padrões educacionais retrógrados e o incremento das fricções políticas pressionaram o governo ditatorial a instituir um grupo de trabalho, em julho de 1968, responsável por diagnosticar e levantar soluções acerca dos problemas que afetavam a universidade brasileira. Este ficou conhecido como o GT da Reforma. O material dele resultante evidencia o que Fernandes (1975) batizou de “anti-reforma”, remetendo à efetivação das pautas de “modernização do ensino superior”. Esta seria expressa nas seguintes medidas: 1) privatização da universidade – cujo destaque recai nas tentativas de transformação do regime jurídico de autarquia no regime de fundação; e 2) desmobilização do movimento estudantil – que contou, inclusive, com a ajuda de um expediente mobilizado para acrescer a “produtividade” das universidades, as matrículas por disciplina. Essa racionalização dos conteúdos e disciplinas repercutiu na pulverização das turmas e, conseqüentemente, na perda do potencial de interação dos estudantes.

Os dilemas educacionais brasileiros ecoaram nas proposições do GT da Reforma. A sua constituição mesma era afetada por esse drama. O fato de ter sido requerido por um governo autocrático e, acrescentando-se, ter gozado de um prazo escasso para a sua operação, comprometeu seu potencial para explorar alternativas consistentes e socializadoras de alterações na estrutura universitária. Prevaleceu, nas concepções nele incrustadas – balizadas pelos decretos-leis antes aprovados –, uma “visão míope, imediatista e complacente de reforma universitária”, que “somente endossou e consolidou a *reforma no papel* de Castelo Branco, implementando-a com instrumentos legais e dotando-a de recursos materiais que pretendem incutir-lhe alguma eficácia prática” (FERNANDES, 1975, p. 203).

O “farisaísmo cultural das elites brasileiras” estava impresso na “estratégia expositiva” desenvolvida no Relatório do GT. Aqueles intelectuais que o produziram manifestavam uma clara defasagem: exprimiam um audacioso e avançado diagnóstico da situação educacional, enquanto

mostraram uma tacanha e conservadora postura na recomendação das normas e princípios para o ensino superior, na formalização jurídico-política das soluções recomendadas. Ali, “[...] o avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ esgota-se como mero expediente literário, como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado”. Quando se tratava de encaminhar as medidas de alcance prático, manifestava-se “a natureza da vontade política e que estava submetido o GT e todo seu labor intelectual” (FERNANDES, 1975, p. 205).

Assim trabalhavam os condicionamentos políticos – nas condições brasileiras – para impedir que o diagnóstico refletisse em normas e princípios à sua altura: “As normas e princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando não chocam, direta ou indiretamente, com as imposições ou as expectativas daquela vontade política” (FERNANDES, 1975, p. 205). Mas a adesão a uma crítica sistemática da situação do ensino superior, promovida pelo “verbalismo crítico ‘esclarecido’” (FERNANDES, 1975, p. 208), tinha um propósito: antecipar-se às pressões radicais de mudança educacional, aparentando servir a causas que lhes eram alheias.

As restrições sugeridas pelo relatório à organização institucional da universidade, acima referidas, comprometeram-se com a racionalização da organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior *eficiência e produtividade*. O documento é mais uma expressão do caráter consentido da reforma. Isso não significa a inexistência de pontos progressivos; nesse caso, a extinção do regime de cátedras é o mais emblemático, mas não o único. Sua dimensão *consentida* explica-se pelo seguinte fato: a reforma viabilizou a instauração de medidas que não eram as ideais – em face daquelas demandadas pelo Movimento de Reforma Universitária – nem, tampouco, abalavam a ordem social. Foram levadas a efeito as possíveis de serem concretizadas sem redundar em ameaças à dominação de classe, mas que podiam resultar em *concessões* às frações de classe imediatamente afetadas. Mesmo Fernandes (1975) não descurou dos elementos progressivos resultantes, sendo os principais: a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, que prometia a garantia à destinação de incentivos fiscais à educação; a instauração do regime de dedicação exclusiva docente; as reformulações no ensino de segundo grau; a exclusão da preponderância dos catedráticos na composição dos colegiados; a regulamentação da participação e representação estudantil nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos de ensino isolados; a progressiva unificação dos exames de ingresso; a fixação de 180 dias de duração do ano letivo regular; e as normativas sobre a carreira docente.

Todavia, essa reforma situava a universidade como “paciente e não como agente”. Entre seus limites, Fernandes (1975) assinala: 1) a ausência da construção de um sistema de referência autônomo que orientasse a transformação da universidade a partir dela mesma – isto fez com que o GT se enquadrasse na orientação conservadora presente nos decretos n. 53

e n. 252; 2) a transferência da responsabilidade da diferenciação universitária, quando da ocasião do fomento aos cursos de pós-graduação, para outros organismos externos e controlados desde fora; 3) a proposta de organização das universidades em fundações, uma cabal expressão do “privatismo exaltado” das nossas classes dominantes; 4) a tentativa de incluir os círculos empresariais na administração superior das universidades; 5) o estímulo à participação das empresas privadas nos convênios universitários; e 6) a tentativa de fechamento dos hospitais-escola e cobrança de mensalidade aos alunos.

3. A atualidade da reforma universitária consentida

As mudanças educacionais constrangidas pelo (e mantidas no) “circuito fechado” da dependência e do desenvolvimento desigual interno conduziram à estruturação e recomposição – ainda que por metamorfoses substanciais – do “padrão brasileiro de escola superior”. Através da categoria de “reforma universitária consentida”, parece-nos que Fernandes (1975) sinaliza para esse movimento de “continuidade na descontinuidade” daquele padrão no processo e nas resultantes da reforma universitária; um episódio inscrito no seio de um efetivo “dilema educacional” de largo espectro na história brasileira das décadas de 1960-1970. Esta categoria representa o ponto de chegada da lúcida apreciação, produzida pelo autor, acerca dos trâmites da reforma universitária fixada em 1968. No entanto, seu potencial teórico-metodológico não se encerra naquele circuito.

A potencialidade heurística desta categoria para apreender o caráter restritivo e conservador das tentativas de reestruturação no ensino superior no Brasil contemporâneo foi também sugerida por Lima (2006). Ao apropriar-se da obra de Florestan Fernandes dedicada ao exame dos dilemas e desafios educacionais no país, a pesquisadora considera a noção de *reforma universitária consentida* – associada à noção de *capitalismo dependente* – enquanto um eixo analítico basilar para a compreensão do padrão dependente de educação superior vigente entre nós¹². Avança-se, com isso, nesse candente debate ao evidenciar a manutenção e o aprofundamento do referido *padrão educacional dependente*, a partir da recuperação dos aspectos da reformulação da educação superior conduzida, mormente, no Governo Lula da Silva (2002-2006) – leitura que, em nosso entendimento, pode ser estendida e desenvolvida para análise dos anos subsequentes.

Numa direção análoga, colocamos como hipótese de trabalho a validade da abordagem teórico-metodológica florestaniana para a *análise*

¹² Uma vez que o seu movimento revela a forma e o conteúdo através dos quais este padrão cria e recria as bases para que a burguesia brasileira realize reformulações na educação superior, sem alterar o quadro histórico de colonialismo educacional (LIMA, 2006).

concreta dos episódios experimentados no curso da ofensiva restauracionista no plano da educação superior (ANDES, 2004, 2007), instituída pelos governos neoliberais a partir dos anos 1990 – ampliada e concretizada, evidentemente, com as determinações socioeconômicas e ideopolíticas do capitalismo brasileiro nessa última quadra histórica. A incorporação da lógica mercantil – cujas bases foram instaladas e precipitadas com as transformações institucionais operadas durante o ciclo autocrático – no plano geral desse nível de ensino ganha dimensões paroxísticas no bojo da “contrarreforma do Estado” (BEHRING, 2003) deslançada nas últimas décadas, com sua indelével tendência à “supercapitalização” (BEHRING, 2011; MANDEL, 1985). É um rebento bastante conhecido a mercantilização da educação, seja pela via de sua integração no chamado “setor de serviços não exclusivos do Estado”, seja pela “explosão” dos cursos privados em instituições não-universitárias.

As medidas implementadas pelo governo federal, notadamente nas Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes), voltadas à intensificação da diferenciação institucional, flexibilização e privatização interna – das quais os casos exemplares são a implementação do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (Reuni) e a expansão das Fundações de Apoio nas Ifes – consistem em indicadores da consolidação daquilo que Chauí (1999) denominou de “universidade operacional” e Sguissard (2009) tratou como universidade “neoprofissional, heterônoma e competitiva”. Ambos aludindo à incorporação da lógica mercadológica pela universidade, na definição dos seus processos estruturais – o que não se dá, contudo, sem resistências.

Vejamos, ainda que sinoticamente, o caso do Reuni. Talvez aqui estejamos debatendo-nos com uma manifestação típica – embora *historicamente* situada – do farisaísmo cultural das nossas classes dominantes. Refletindo sobre a expansão do ensino superior no país até o regime pós-1964, Fernandes (1975, p. 48) assim resume as linhas diretoras através das quais se expressou o farisaísmo:

[...] primeiro, através da contenção do aumento de vagas e da criação de novas unidades escolares. Segundo, por meio da resistência a inovações, que poderiam redundar na melhor utilização (quantitativa e qualitativa) dos recursos educacionais mobilizáveis institucionalmente. Terceiro, na disposição latente de incluir a educação escolarizada na área mais frágil dos ‘cortes orçamentários’ e da compressão dos ‘gastos públicos’. Em consequência, decisões de profundo teor anti-social repetem-se constantemente, como o demonstram os vácuos da história educacional da I República, do Estado Novo e, principalmente, da ditadura militar instaurada em 1964.

O fenômeno da “contenção das vagas” tornou-se mais complexo na realidade atual; ele se expressa, predominantemente, na educação pú-

blica. Por outro lado, as tentativas de massificação, mediante expansão do número de vagas e matrículas, avançam, de modo voraz, pela via iniciativa privada e da Educação a Distância – numa reposição, possivelmente empobrecedora, da antiquada “escola superior isolada e unifuncional”. A contradição mais latente, e que expressa o dilema educacional brasileiro de nossos dias, foi denunciada por Macário, Vale e Alves (2013). Este estudo demonstra que, mesmo com a inequívoca expansão das vagas e matrículas (insistamos, eminentemente, na modalidade de ensino privado), não se conseguiu suplantiar o depreciado índice da taxa de diplomados no Brasil, em relação a outros países de igual ou inferior porte econômico e, inclusive, frente a alguns de seus irmãos latino-americanos, como Chile e Argentina – nesse caso, mostra-se como ecoam, em nossos dias, elementos próprios do “caráter ultra-elitista da educação superior” (FERNANDES, 1975).

Esse caráter também persiste na ausência de mudanças substanciais na estrutura e dinâmica político-pedagógica das instituições. O acréscimo das vagas e matrículas não ocorre paralelo a alterações decisivas nos processos de ensino-aprendizagem e na estrutura organizacional das instâncias de formação – que deveriam reorganizar o ensino, a pesquisa e a extensão na perspectiva das requisições postas pelas classes subalternas provenientes do seu ingresso no ensino superior. O investimento em massificação não necessariamente abole a tradicional “tara elitista” (NETTO, 2004) da universidade brasileira. Esta contradição se reproduz cotidianamente, na medida em que estratos oriundos das classes trabalhadoras acessam a educação superior e se enredam com modalidades alienadoras dos processos de ensino-aprendizagem, estabelecidos historicamente como fator de dominação cultural das classes possuidoras. Mantêm-se hierarquias e disparidades sociais no plano da formação profissional e científica, com o claro privilégio de áreas do conhecimento, a condução formal-abstrata de processos e critérios avaliativos, dentre outras. Além da constituição de programas e ações de assistência estudantil, segundo um caráter assistencialista, com abordagens produtivistas e aspectos punitivos, e mediante intensificação das contrapartidas exigidas para os estudantes.

Enfim, vemos como a apropriação das vertentes críticas que se debruçaram sobre o passado recente, e mesmo longínquo, das políticas educacionais no Brasil, iluminam alguns fios significativos de continuidade, cuja elucidação ajuda a tecer a história atual das ofensivas dominantes nessa esfera da vida social. Aqui, como alhures, “além das misérias modernas, aflige-nos toda uma série de misérias herdadas [...]. Padecemos não apenas por causa dos vivos, mas também por causa dos mortos. Le mort saisit le vif! [O morto se apodera do vivo!]” (MARX, 2013, p. 79).

A “causa dos mortos”, levantada por Florestan, oprime-nos com a sua reencarnação orgânica nas “misérias modernas” da contrarreforma universitária, articuladas tanto no grau exponencial de mercantilização, para o qual impulsiona-se a educação superior, quanto na expansão com-

binada com a dilapidação de parâmetros de qualidade do ensino, pesquisa e extensão universitários. Mas também somos provocados a pensar as rupturas com algumas formas tradicionais – nem sempre *a priori* favoráveis aos subalternos – que forjam a particularidade do nosso tempo. As formulações de Florestan Fernandes destrincham pontos nevrálgicos das tendências erigidas pelas políticas de educação superior no país, cujo caráter talvez nos evidencie outro “drama crônico” dessa sociedade específico do complexo em questão: seja o “privatismo exaltado” dos dominantes e o “caráter ultra-elitista da educação superior”, seja a “senilização institucional precoce” da universidade, seu isolacionismo e provincianismo, seja, ainda, a incorporação desfiguradora das demandas dos dominados, tal como na “reforma universitária consentida”.

Referências

ADUFRGS. *Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS*. Porto Alegre: L&PM. 2008.

ADUSP. *O livro negro da USP. O controle ideológico na universidade*. 2ª ed. 1979.

ANDES-SN. *A contrarreforma da educação superior: uma análise do Andes-SN das principais iniciativas do governo Lula da Silva*. GTPE. ANDES-SN: Brasília. 2004.

_____. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. *Cadernos Andes*, Brasília, n. 25. 2007.

BEHRING, E. R. *Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. São Paulo: Cortez. 2003.

_____. *Política social no capitalismo tardio*. São Paulo: Cortez. 2011.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 9 maio. 1999.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1988.

FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus/Edusp. 1966.

_____. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega. 1975.

_____. *A revolução burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. 1976.

_____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense. 1984.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez. 1989.

_____. As mudanças sociais no Brasil. In: IANNI, O. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

_____. O que é revolução. In: *Clássicos sobre a revolução brasileira*. São Paulo: Expressão Popular. 2007.

GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia e a filosofia de Benedetto Croce*. 5ª ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Vol. I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 2011.

IANNI, O. Florestan Fernandes e a formação da sociologia brasileira. In: IANNI, O. (Org.). *Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante*. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

LIMA, K. Capitalismo dependente e reforma universitária consentida: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, A.; NEVES, M. L. (Org.) *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã. 2006.

MACÁRIO, E.; VALE, E. S.; ALVES, D. C. Modernização conservadora e ensino superior no Brasil: elementos para uma crítica engajada. *Universidade e Sociedade* (Brasília), v. 1, p. 6-19, 2013.

MANDEL, E. *O capitalismo tardio*. São Paulo: Nova Cultura. 1985.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo. 2013.

MÉSZÁROS, I. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sergio Lessa. São Paulo: Boitempo Editorial. 2009.

NETTO, J. P. *Ditadura e Serviço Social*. 7ª ed. São Paulo: Cortez. 2004.

_____. *Pequena história da ditadura brasileira (1964-1985)*. São Paulo: Cortez. 2014.

OLIVEIRA, M. M. de. *Florestan Fernandes*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. 2010.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil*. 13ª ed. Petrópolis: Vozes. 1991.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 10, n. 26. 1996.

SGUISSARD, V. *Universidade brasileira no século XXI*. São Paulo: Cortez. 2009.

Recebido em 29 de abril de 2015.

Aprovado para publicação em 20 de julho de 2016.

DOI: 10.12957/rep.2016.25398



A Revista Em Pauta: Teoria Social e Realidade Contemporânea está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.