

V

A CRISE NA UNIVERSIDADE PÚBLICA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL*

Lávia Prestes

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo resgatar importantes reflexões de Florestan Fernandes sobre o desafio educacional brasileiro, particularmente sobre a educação superior e a universidade pública no Brasil.

Florestan Fernandes foi um grande intelectual militante que, além de uma trajetória de vida emocionante e inspiradora, conforme apresentado no primeiro capítulo desta obra, nos convida a pensar a realidade brasileira a partir da ótica dos “de baixo”, ou seja, dos povos oprimidos nas suas mais variadas formas de ser e de existir.

Para entendermos a nossa complexa conjuntura atual e os projetos antagônicos que estão em disputa também na educação superior brasileira é fundamental resgatar termos e reflexões realizadas por este autor. Reconhecemos a importância de discutirmos e disputarmos o projeto da política de educação, o fundo público e as bandeiras históricas dos sujeitos políticos coletivos por outro modelo de educação, mesmo nos limites do capital.

É válido ressaltar, contudo, que nenhuma política isolada (arcabouço jurídico, disputas institucionais etc.) pode possibilitar uma ruptura com a sociabilidade burguesa¹. Essa reflexão nos leva a questionar algumas leituras da historiografia da educação brasileira (ainda bastante eurocêntricas), que limitadas à ideologia do desenvolvimento², apontam para a política educacional a principal

*DOI- 10.29388/978-65-86678-36-9-0-f.95-110

¹ “A constatação dessa limitação também não significa o menosprezo pelas lutas em prol dos mais diversos direitos. Significa, apenas, que não se deve confundir emancipação política com emancipação humana; que não se deve ter a ilusão de que a cidadania é um espaço indefinidamente aperfeiçoável; de que ela é simplesmente sinônimo de liberdade; de que a luta pela cidadania é o caminho para a construção de uma sociedade autenticamente igualitária, livre e humana.” (TONET, 2016, p. 59).

² O debate sobre a ideologia do desenvolvimento é extenso, mas para a nossa discussão vale citarmos as contribuições de Prado (2015) sobre este tema onde indica os traços centrais desta ideologia: o desenvolvimento como horizonte utópico e o enquadramento intelectual e político na

tarefa para o desenvolvimento nacional, para a construção da cidadania e para o fortalecimento da democracia, como valores abstratos, isto é, não articulando a área educacional às demais relações sociais produzidas numa sociedade estruturalmente racista, patriarcal e cindida em classes, como a brasileira. Assim como o Estado capitalista, a área da educação também não pode ser pensada de forma isolada, como se estivesse à parte das relações de produção e reprodução do capital, e das disputas entre projetos antagônicos na sociedade de classes. Logo, pensar a universidade pública a partir da nossa formação econômica, social, política e ideo-cultural e seus elementos estruturantes e dinâmicos, em diálogo com a obra florestaniana, torna-se basilar.

Antes de iniciarmos o diálogo com Fernandes sobre a educação superior no Brasil e o papel da universidade pública, consideramos importante apresentarmos algumas considerações. A primeira é que, apesar de termos como referência principal neste texto as contribuições de Florestan Fernandes, dialogaremos com outros teóricos que, também referenciados em Fernandes, construíram importantes estudos e pesquisas acerca dessa temática.

Uma segunda consideração é que não compartilhamos de algumas perspectivas que separam a produção intelectual do autor em diferentes períodos, identificando rupturas epistemológicas em seus escritos. Ao lermos as vastas contribuições de Florestan Fernandes, desde a década de 1950 até escritos dos anos de 1990, perceberemos sim mudanças significativas em suas análises e diferentes referenciais teóricos. No entanto, esses escritos nos evidenciam o processo do amadurecimento teórico-metodológico e ético-político do autor que sempre teve como eixo condutor em suas pesquisas compreender a realidade brasileira a partir da ótica da classe trabalhadora.

Desta forma, suas contribuições para o entendimento da formação e das particularidades das classes sociais no Brasil e, em especial, seus estudos sobre a América Latina, são fundamentais para analisarmos os elementos estruturantes do capitalismo dependente que se reciclam e se apresentam em diferentes conjunturas, ou seja, como esses elementos estruturantes se manifestam em

questão de “como” desenvolver o país. A ideologia do desenvolvimento cumpre esse papel, de forma que desenvolve uma teoria dentro dos limites da empiria, com o objetivo de explicar que os países subdesenvolvidos eram “atrasados”, mas que seu limite estaria posto dessa forma, podendo alcançar o estágio de desenvolvimento se seguisse determinados receituários com o foco voltado para a industrialização dessas regiões. Essa ideologia foi de extrema importância para expandir e intensificar o desenvolvimento do capitalismo, intensificando, no entanto, a dependência nessas regiões. Percebemos, portanto, que a ideologia do desenvolvimento abarca o período considerado desenvolvimentista, mas vai além, permanecendo na atualidade nos discursos teóricos e políticos.

elementos dinâmicos e como incidem no padrão de educação constitutivo do capitalismo dependente.

Neste sentido, o presente capítulo está estruturado em dois itens. No primeiro item, examinaremos a relação entre o padrão dependente de desenvolvimento e o padrão dependente de educação, evidenciando como a educação superior, no capitalismo dependente, constituiu-se, historicamente como um campo de disputa entre projetos antagônicos de universidade. Em “Neoliberalismo e as novas faces do padrão dependente de educação superior no Brasil” apontaremos as novas expressões do padrão dependente de educação e como incidem na crise da universidade pública, demandando a constante reorganização dos trabalhadores em defesa da universidade pública e gratuita como parte das lutas para a construção da ruptura com a sociabilidade burguesa.

O PADRÃO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CAPITALISMO DEPENDENTE: A EDUCAÇÃO COMO PRIVILÉGIO DE CLASSE

A educação escolar na sociabilidade burguesa cumpre um papel fundamental na produção e reprodução do capital a partir da formação da força de trabalho, da difusão da concepção burguesa de mundo e como uma área de expansão para a lucratividade do capital. Contudo, esse espaço também reflete contradições como frutos das lutas sociais entre capital e trabalho. A educação pública, de fato, pode vir a cumprir um papel importante em termos de ruptura com a ordem do capital, uma vez que a universidade, na realidade concreta, não é somente burguesa e, sim, a síntese do processo histórico da luta de classes que abarca contradições e que não tem uma “essência” no sentido de algo natural³, mas que é determinada historicamente.

Pensar o projeto concreto de autonomia e o papel emancipatório da educação requer pensar, necessariamente, na ruptura da sociabilidade burguesa, e tem na classe trabalhadora a tarefa histórica de levar a frente esse processo, uma vez que a realidade capitalista dependente demonstrou que não se deve

³ Em grande parte da literatura que aborda a função social da universidade pauta-se as experiências ocorridas nos países centrais, vistas como processos naturais, dos quais países menos “desenvolvidos” deveriam vir a ter. A atribuição da função social da universidade, como um espaço de construção para o desenvolvimento da ciência e tecnologia e “progresso” de uma determinada nação é um exemplo desse paradigma, reafirmando uma ideologia do desenvolvimento. O fato de as ideias iluministas no decorrer das revoluções burguesas atribuírem esse papel a universidade, não é uma regra ou um esquema onde todos os países que cheguem a ter a universidade desenvolverão tal perspectiva, e a particularidade brasileira evidencia isso.

apostar numa burguesia autônoma e progressista que tenha em seu horizonte a construção de uma revolução nacional e democrática, mesmo nos limites da ordem burguesa, conforme analisado no capítulo dois desta obra.

Acreditamos, portanto, ser possível discutir o papel da universidade a partir de uma visão coletiva, forjada nos processos de lutas da classe trabalhadora, buscando um horizonte de ruptura com o padrão dependente de educação que aprofunda a inserção dependente do Brasil na economia mundial. Entender que a universidade é um lugar permeado por contradições e por disputas entre interesses econômicos e políticos inconciliáveis deve ser o começo do caminho e não a conclusão.

A educação superior no Brasil, ainda como uma iniciativa não institucionalizada, tem sua origem em 1550, organizada pelos jesuítas. Como não surgiu a partir de uma demanda histórica da sociedade de classes brasileira, esse sistema educacional não teve grandes influências na dinâmica da colônia (MINTO, 2014). É na transição do século XVIII para o XIX⁴ que começaram a surgir o que consideramos o padrão de escola superior com o objetivo de preparar as elites brasileiras nas formações de profissionais liberais, com foco principalmente nos cursos de Direito, Medicina e Engenharia. Fernandes (1984) sinaliza as consequências geradas pela escravidão também na formação da educação superior brasileira, em sua particularidade:

[...] o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática. (FERNANDES, 1984, p. 32).

Inicialmente, a educação superior brasileira não era uma necessidade combinada com o desenvolvimento capitalista brasileiro, mas sim, com a relação de transplantação do padrão europeu concentrado numa pequena camada da sociedade brasileira, dos filhos dos latifundiários e aristocratas, que outrora se formavam nas universidades europeias. Essa característica também resvala na

⁴ “De 1800 a 1889 foram criados no Brasil 14 estabelecimentos de ensino superior; de 1890 a 1929, isto é, sob a I República, foram criados mais de 64 estabelecimentos de ensino superior; de 1930 a 1960 foram criados mais 338 estabelecimentos de ensino superior. [...] Malgrado as alterações decorrentes da expansão do ensino médico, de Engenharia e dos setores de ciências das faculdades de filosofia, praticamente não se fizeram outra coisa senão expandir o tipo de escola superior herdado do passado.” (FERNANDES, 1975, p. 51).

concepção da educação como privilégio no país⁵ e numa lógica privada de expansão da educação superior, como sinaliza Fernandes (1975):

[...] o que resulta é uma filosofia educacional privatista, que coloca o ensino superior na órbita da composição conservadora entre velhos e novos privilégios, ou seja, na órbita de uma visão oligárquico-plutocrática e tecnocrática das funções educacionais de um Estado “republicano” [...] atrás do aparente “caráter técnico” se oculta uma deliberada e forte diretiva política, que desemboca num privatismo típico das nações capitalistas dependentes: um “*privatismo exaltado*”, que não pode ser contido e policiado pela ordem social estabelecida, porque é ele que configura e a determina (e não o contrário). (FERNANDES, 1975, p. 230. grifos do autor).

Nos primeiros anos da República novas instituições de educação superior foram criadas, mas seguindo os mesmos modelos de escolas isoladas. Foi nas décadas de 1920 e 1930 que a educação superior no Brasil se tornou uma “questão nacional”, devido às exigências do desenvolvimento capitalista industrializado e de uma maior presença das classes médias e trabalhadoras no cenário da luta de classe.

Na verdade, a situação histórico-social reflete-se sobre o cenário educacional segundo tendências contraditórias. A pressão demográfica e as tendências econômicas, culturais ou sociais de integração nacional criam tensões críticas, que alimentam eclosões intermitentes de crescimento quantitativo do ensino superior. Os efeitos qualitativos dessas influências são, no entanto, continuamente anulados ou amortecidos pela propensão conservadora das elites culturais. (FERNANDES, 1975, p. 49)

Fernandes (1989) cita Anísio Teixeira mostrando os avanços relativos de seu pensamento liberal, considerando os marcos do padrão dependente, destacando a defesa da educação como um direito social e não como privilégio de

⁵ Marini e Speller também nos ajuda a pensar essa particularidade do Brasil na relação entre o desenvolvimento capitalista dependente e a educação superior “Que outra coisa esperar num país onde o trabalho produtivo se identificava com a condição escrava? A escravidão leva a separação entre o trabalho manual e o intelectual ao seu limite extremo. O trabalho manual é considerado não apenas como algo desagradável, mas também degradante, sinal visível do status de sujeição. A formação educativa das camadas médias e superiores se distancia, então, até onde é possível, de tudo que tenha relação com a produção material. Onde o trabalho produtivo é identificado como sujeição e degradação, a cultura se cristaliza em outro polo como refinamento e excelência. Assim, a educação superior não tem como desenvolver as três funções que a caracterizam, no marco da sociedade burguesa, e aparece, mutilada e caricaturizada, reduzida à sua função puramente ideológica.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 6).

classe, mas também apontando o horizonte limitado desta corrente político-pedagógica.

Esses educadores trouxeram para o Brasil, a nível de consciência social, uma perspectiva revolucionária sobre educação. Anteciparam mudanças, que seriam potencialmente possíveis e necessárias, numa sociedade capitalista, mas que as classes dominantes brecharam, impediram. Ao ler o *Manifesto dos educadores*, vê-se que o grande componente sociológico desse documento está na tentativa de transferir para o Brasil os ritmos avançados das sociedades europeias. Era como se a Revolução Francesa desabasse sobre nós, no plano educacional, sem ter desabado no plano econômico e político. Portanto, uma consciência utópica, mas uma consciência articulada (FERNANDES, 1989, p. 161, grifo do autor).

Minto (2014) também evidencia os limites do pensamento liberal dos chamados “escola-novistas”, citando principalmente Anísio Teixeira. Esses limites estão colocados nas defesas de pautas liberais inspiradas nos processos vividos nos países centrais, onde se defendia um importante papel “natural” à educação. Essa perspectiva não apresentava uma análise crítica das formações sócio-históricas e de suas particularidades. Entendiam que o desafio educacional brasileiro era consequência de uma ausência de projetos “adequados” à modernização exigida pelo desenvolvimento capitalista, atribuindo a responsabilidade da defasagem cultural existente no país à sua origem colonial.

A variação de modelos propostos para a educação superior no país⁶, principalmente a partir das décadas de 1920 e 1930, evidencia as disputas que estavam colocadas entre as frações das classes dominantes e setores médios progressistas. As reformas educacionais a partir da década de 1930 foram marcadas por uma centralização que expressava a necessidade da expansão capitalista nos limites da dependência conduzida pelas classes dominantes, através do Estado. Nesse período, os debates em torno das políticas educacionais ganhavam novos contornos e espaços nas políticas públicas, uma vez que passava a existir uma necessidade histórica imposta pelo desenvolvimento capitalista industrial que crescia no país⁷. Esse processo não foi isento de contradições. A

⁶ Segundo Sguissard (2006, p. 353) a transplantação baseava-se desde os modelos confessionais até o modelo francês/napoleônico, passando pelos modelos pombalino/coimbrão e depois o alemão/humboldtiano.

⁷ “Com a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde (mais tarde, de Educação e Cultura), assiste-se à formação de sistema educativo nacional, altamente centralizado. Promove-se a educação primária; reestrutura-se o ensino médio, com as reformas de 1931 (que restabelece o religioso nas escolas públicas, com caráter facultativo) e de 1942, e se estrutura um importante sistema de formação profissional, que assegura a oferta de mão-de-obra qualificada e semiqualificada que a industrialização requeria.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 9)

demanda estava posta, mas a forma que ganharia a educação superior brasileira, em especial a universidade, estava em disputa. Ainda assim, o caráter conservador assumido pelo padrão compósito de dominação burguesa deu o tom do processo inviabilizando um caráter mais autônomo para a educação superior.

As universidades⁸ brasileiras derivaram do “padrão de escola superior”, onde essas escolas, que eram pontuais e isoladas, foram aglutinadas e transformadas em universidades, as quais Florestan Fernandes identificava como “universidade conglomerada”.

Existe, naturalmente, *uma limitação estrutural*, ou seja, uma limitação que é padronizada e geral, que aparece em todas as escolas superiores brasileiras. Isso nos obriga a falar de algo muito complexo para esta discussão: trata-se do padrão brasileiro de escola superior. [...] A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de elites culturais ralas e que apenas podiam (ou sentiam a necessidade de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de elites, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental (FERNANDES, 1975, p.56. grifos do autor).

Desde a década de 1930, portanto, o país vivenciava um processo de industrialização, e com isso diversos setores ganharam maior dinâmica, mesmo nos limites da ditadura do Estado Novo. Os estudantes, por exemplo, passaram a se organizar pela União Nacional dos Estudantes (1938), tendo essa organização um papel fundamental nas lutas que seguiriam no país⁹.

Ainda na década de 1950, apesar da expansão da educação superior não ser muito significativa nem quantitativamente nem qualitativamente, a conjun-

⁸ A universidade faz parte da educação superior, mas não equivalentes. Atualmente são consideradas Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil: as universidades, os centros universitários, as faculdades, os Institutos Federais e os CEFET's.

⁹ “[...] é necessário assinalar o desenvolvimento e a importância política que teve o movimento estudantil, liderado pela UNE, no período do pós-guerra, que fizeram desse movimento uma das grandes formas políticas na crise de princípios dos anos 1960. Atuando ativamente nas grandes campanhas nacionais, particularmente na luta pela nacionalização do petróleo; assumindo as causas mais avançadas, como a defesa da Revolução Cubana; lançando iniciativas ousadas, como a campanha de alfabetização, no período presidencial de João Goulart, a UNE desempenhou um papel importante no processo político brasileiro daquele período. Este processo, ao arrastar amplas camadas da população urbana e rural ao centro da vida política, levou as classes dominantes e o imperialismo estadunidense à solução contrarrevolucionária, expressa no golpe militar de 1964.” (MARINI; SPELLER, 1977, p. 11)

tura política de toda América Latina era favorável ao crescimento das lutas no país. A discussão dos projetos desenvolvimentistas e a radicalização das pautas pelas reformas de base do governo de Jango, ainda que nos limites da ordem, representaram uma polarização importante no país. As classes dominantes, no entanto, não vivenciaram esse processo de forma passiva. Nos anos pós II Guerra, foram criadas diversas políticas para os países de capitalismo dependente, incluindo os países recém-independentes, onde a ideologia do desenvolvimento ganhou centralidade em praticamente todos os meios teórico-políticos.

Na área da educação, esse processo não foi diferente. Os intensos debates tanto pela discussão da Lei de Diretrizes e Bases¹⁰ da Educação Nacional em 1961, quanto pelo movimento que se formara em torno da reforma universitária (1956/1964)¹¹, tinham uma relação muito estreita com essa ideologia. Fernandes (1975) também destaca as disputas que existiam dentro desses movimentos progressistas em torno das reformas de base. Em suas análises, tanto na LDB de 1961, quanto no movimento em torno da reforma universitária, apesar de a composição ser variada desde integrantes da extrema-esquerda ao radicalismo democrático, a hegemonia das propostas estava calcada em termos liberais. A contribuição de Florestan Fernandes nesse processo se deu pela defesa de criação de um novo padrão intelectual de desenvolvimento autônomo, que vinculasse necessariamente a ruptura com o padrão dependente de educação e com a heteronomia cultural, tornando-se uma universidade integrada e multifuncional (FERNANDES, 1975).

É neste contexto que a problemática da heteronomia cultural ganha centralidade, conforme indicado no capítulo anterior. Fernandes (1966) reforça que a heteronomia não é apenas a absorção de ideias e valores externos, mas sim, a internalização e esquematização desses valores para a realidade nacional, constituindo uma das faces do projeto burguês de sociabilidade no capitalismo

¹⁰ “Ao avaliar a aprovação da Lei n. 4.024/1961, Florestan argumentou que seu sentido geral negativo ao ensino público foi preservado: “no essencial, o projeto ou ficou como estava ou ficou pior”. Como que antecipando o que estava por vir, compreendeu a gravidade das conquistas dos privatistas: “conservaram o Conselho Federal de Educação como um autêntico ‘cavalo de Tróia’ dos interesses privatistas no seio do Poder Executivo e não trepidaram diante da dilapidação do erário público para servir aos interesses ilegítimos dos estabelecimentos particulares de ensino”. (LEHER, 2012, p. 1165).

¹¹ O “Movimento de reforma Universitária” representou nas universidades uma polarização e um novo modo de pensar a Educação Superior, questionando a própria formação da universidade conglomerada, elitizada e conservadora em busca de uma universidade integrada, autônoma e popular. Esse movimento foi se fortalecendo em conjunto com o processo de lutas e projetos de reformas de base e tinham nos estudantes, através da UNE sua principal representatividade.

dependente. A própria dificuldade de realização de pesquisas que pensem a realidade brasileira na sua particularidade, mas relacionada com o modo de sociabilidade do capital, evidencia esse traço heteronômico.

A tendência a procurar na Europa ou nos EUA a satisfação de conjunto de centros de interesses e de valores alimenta um processo de alienação intelectual e moral de imensas proporções. Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, aqui, na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que foram produzidos. Daí resulta um estado de dependência fundamental. Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1974, p. 172).

Demonstrando total descrença no processo da reforma universitária que se foi desenhando após o golpe burguês-militar, Fernandes (1975) entendia que a concepção da reforma universitária estava sendo ressignificada para modernizar a universidade estritamente no que fosse necessário à realidade do capitalismo monopolista e inviabilizando o que havia de mais avançado em termos de propostas para a reestruturação da educação superior no país, na perspectiva crítica, resultando, desta forma, numa modernização conservadora.

A reforma (antirreforma ou reforma universitária consentida) de 1968¹² significou uma colonização direta que consolidou essencialmente três elementos negativos para a educação superior brasileira: o primeiro foi a própria reforma, pensada estrategicamente para impedir espaços democráticos e ascensão de lutas que vinham crescendo na universidade; o segundo elemento diz respeito à expansão da universidade de forma precarizada e com o foco da expansão via instituições privadas, simulando através de um discurso da democratização do ensino, o aprofundamento do padrão dependente de educação brasileiro e o terceiro elemento estava expresso na concepção de educação como mercadoria

¹² “A primeira foi preparar uma reforma universitária que era uma antirreforma, na qual um dos elementos atacados foram os estudantes, os jovens, os professores críticos e militantes. [...] Além disso, a ditadura usou um outro truque: o de inundar a universidade. Simulando democratizar as oportunidades educacionais no nível do ensino de terceiro grau, ela ampliou as vagas no ensino superior, para sufocar a rebeldia dos jovens, e expandir a rede do ensino particular [...] Por fim, um terceiro elemento negativo foi introduzido na universidade: a concepção de que o ensino é uma mercadoria. O estudante não saberia o valor do ensino se ele não pagasse pelo curso. Essa ideia germinou com os acordos MEC-USAID, com os quais se pretendia estrangular a escola pública e permitir a expansão do ensino comercializado”. (FERNANDES, 1989, p.106).

que interessava tanto os países imperialistas, em especial os Estados Unidos, como as burguesias locais, ganhando expressão nos acordos MEC-USAID¹³.

A crise da universidade pública, portanto, deve ser localizada exatamente nas disputas entre concepções antagônicas de educação superior: o capital identificando a educação como um lucrativo serviço educacional e a classe trabalhadora, demandando a educação como um direito social.

Na intenção de identificar os elementos que constituem a crise da universidade pública, sintetizamos, em forma de quadro para melhor visualização, a análise que Minto (2006) organizou sobre os principais eixos presentes nas políticas e legislações que conduziram a “reforma universitária de 1968”. Vale ressaltar que esse processo não se resume meramente em um mecanismo jurídico-formal que conduziu ou buscou conduzir a reformulação da educação superior naquele período, mas, principalmente em um projeto que representou o padrão compósito de hegemonia burguesa, combinando articulações externas e internas, cabendo a “modernização” necessária ao seu lugar de país capitalista dependente. Minto (2006) sintetiza os eixos condutores da reforma universitária de 1968 da seguinte forma:

Tabela 1: As principais propostas da “reforma universitária de 1968” para educação superior:

EIXOS	PROPOSTAS
Sobre a “racionalização” da gestão e “independência” das universidades em relação ao Estado:	<ul style="list-style-type: none">- A necessidade de “agilizar a burocracia” e os processos administrativos das universidades, tidos lentos e ineficientes;-A contenção de despesas: o Estado deve ser apenas um dos financiadores das universidades, uma espécie de “parceiros” destas;- A ampliação da relação entre ensino e setor produtivo, aproximando-o cada vez mais;-A administração e a gestão dos recursos nas universidades devem seguir os parâmetros das empresas;- A gestão não deve ser feita, exclusivamente, pelos membros das universidades: criação de um “Conselho de Curadores” - contando com “bem-sucedidos” representantes do meio empresarial -, de forma a interferir na gestão e a contrabalancear o

¹³ Minto (2006, p.116) reforça que, embora a intervenção estadunidense na educação brasileira estivesse presente desde o Governo Dutra na forma de “ajudas”, nas relações entre o MEC e a Usaid as propostas da agência “[...] tornaram-se mais abrangentes e sua estratégia voltou-se, também, para a educação superior, no sentido de criar uma linha política própria para esse nível de ensino, tal como já havia sido feito para os demais níveis educacionais. Nesse período, o governo brasileiro contrataria os próprios norte-americanos para diagnosticar os problemas do nosso ensino superior e para nos dizer como organizá-lo”.

	<p>poder dos conselhos universitários;</p> <ul style="list-style-type: none">- a existência de um “clima de falência da autoridade” dentro das universidades devido à LDB/1961 e à incapacidade do Conselho Federal de Educação (CFE), resultando na proposta de supressão de todos os órgãos deliberativos das universidades, em prol da manutenção dos cargos de reitores e diretores, a serem direta e livremente escolhidos pelo presidente.
Sobre o financiamento da educação superior:	<ul style="list-style-type: none">- O fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, com a cobrança de mensalidade ou anuidades, geralmente contemplando as ideias de que “alguns podem pagar” e/ou criação de um sistema de cobrança proporcional à renda das famílias dos estudantes;- A obtenção de fontes “alternativas” de recursos, como a prestação de serviços, a venda de produtos, pesquisas e livros e as doações de pessoas físicas e/ou de empresas (pessoas jurídicas);- A criação de um Banco Nacional de Educação, com vistas a captar recursos no setor privado, nacional e estrangeiro;- A possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado, cuja “função social” seria a de complementar a oferta de vagas do setor público;- A transferência de recursos para as universidades de forma global, sem dotações específicas.
Sobre o tipo de formação e currículo:	<ul style="list-style-type: none">- O ensino deve ter um caráter utilitarista, voltado mais para a certificação – que permita o ingresso no mercado de trabalho – do que, propriamente, a formação intelectual dos estudantes;- A redução do tempo de formação;- A criação de formas diferenciadas de ensino para atender à ideia de um ensino de 2º grau (hoje, ensino médio) com caráter terminal, profissionalizante, ao invés de preparatório para o 3º grau (hoje, ensino superior) – cujo padrão seria o modelo organizacional norte-americano;- A substituição do regime seriado pelo regime de créditos.
Sobre a carreira docente e do pessoal administrativo:	<ul style="list-style-type: none">- O fim da estabilidade dos docentes em seus cargos, o que seria um dos fatores decisivos para as suas supostas baixa produtividade e ineficiência, que também agravavam o problema da ociosidade da capacidade instalada;- A desvinculação do pessoal docente e pessoal administrativo dos cânones do serviço público.

Fonte: MINTO (2006, p. 123-125).

O exame deste quadro revela as concepções de educação e de universidade expressas nessas políticas, ainda que como intencionalidade das ações da burguesia, que a depender da correlação de forças poderiam se concretizar na sua totalidade ou parcialmente, ou ainda não se concretizarem. Nesse caso, especificamente, veremos que diversas propostas não foram consolidadas nesse

período, mas, posteriormente, nos governos democráticos, enquanto outras propostas ainda estão em disputa. O que talvez mais chame nossa atenção é a atualidade dessas medidas, que muitas vezes aparecem como novidades conjunturais, mas que estão presentes enquanto projeto para as instituições de ensino superior desde, pelo menos, a reforma universitária de 1968.

NEOLIBERALISMO E AS NOVAS FACES DO PADRÃO DEPENDENTE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Os anos de 1970 e 1980 marcaram mais um período da crise do capital apresentada sob a aparência de uma “nova ordem mundial”. Nesse período, a hegemonia das frações rentistas consolidou, nos países centrais¹⁴, o neoliberalismo. No Brasil, as políticas neoliberais começam a ganhar forças no período da redemocratização, conforme apontou Florestan Fernandes nos debates apresentados na Assembleia Nacional Constituinte. Fernandes (1989) considera que a condução do processo de redemocratização, no Brasil, deu sequência às políticas em curso da ditadura e, conseqüentemente, incidiu também na política de educação superior:

A Nova República tentou levar até as últimas conseqüências aquilo que a ditadura pretendeu realizar e não conseguiu. De modo que o papel do atual regime é o de manter todas as políticas preexistentes e buscar, por meio de vários subterfúgios, concretizá-las, na medida do possível. Ela solapa as resistências por meios fisiológicos ou pela sonegação de recursos às universidades públicas (FERNANDES, 1989, p. 108).

Entendendo as contradições do processo, o autor destaca que os setores progressistas conseguiram, através da Constituição de 1988, garantir avanços legais que faziam parte das demandas populares, sem garantir, entretanto, que essas medidas fossem articuladas em conjunto com o debate econômico, mantendo “a cisão” entre a economia e a política inerente à lógica burguesa. A exemplo disso, podemos citar o favorecimento da “reciclagem” da dívida externa, herança do regime burguês militar e a derrota da pauta de alocação das verbas públicas exclusivamente para a educação pública, duas ações que foram fundamentais para as novas reorganizações do capital na lógica neoliberal nos anos de 1990 e início do novo século.

¹⁴ É válido ressaltar a experiência no Chile, ainda nos 70 a partir do golpe de Pinochet, que funcionou como um “laboratório” das medidas neoliberais, implementadas nas décadas seguintes nos demais países latino-americanos.

Na nossa análise, o fundamental é concebermos esse debate inserido no processo de reestruturação do capitalismo e, particularmente, do capitalismo dependente em suas diferentes fases. A crise na educação superior não pode, portanto, ser descolada da totalidade social. Analisando textos e documentos das décadas de 1960 até o período da redemocratização, principalmente a partir dos escritos e pesquisas de Florestan Fernandes, vemos a referência à crise na universidade pública¹⁵.

Em ambos os casos, os elementos que são atribuídos apresentam familiaridades, salvaguardando as diferenças conjunturais. A concepção da educação como serviço a ser negociado no “mercado educacional” articulada ao uso do fundo público para garantir a movimentação do setor privado e o sucateamento do financiamento público das universidades públicas são elementos estruturantes do capitalismo, que ganham contornos definidos no capitalismo dependente. Por certo, a partir dos anos 1990, surgem novos elementos que aprofundam ainda mais a privatização e a mercantilização da educação superior, mas não consideramos correto afirmar que esse período tenha dado início a esse processo.

A “crise da universidade”, portanto, é apresentada pelo discurso hegemônico como se o problema residisse na universidade e não fosse resultado de uma opção política de privilegiamento do setor privado em detrimento das instituições públicas. Vale ressaltar que a divulgação massiva da “crise na universidade” vem ganhando espaço público, mas apresentando “soluções” diferenciadas das propostas organizadas pelas entidades que representam a classe trabalhadora, principalmente nos três segmentos das universidades, evidenciando a luta de classes e as disputas entre projetos antagônicos para a universidade pública brasileira.

Ao reconhecermos os elementos que constituem a crise na universidade como estruturantes não equivale a desconsiderar as novas expressões da crise na atualidade e nem as propostas que visam à transformação dos modelos de educação vigentes. Os elementos que aparecem como novidades nas últimas

¹⁵ “[...] a propalada crise da universidade não é outra coisa senão um efeito do caos reinante na sociedade, da sua falta de integração nacional em bases democráticas e de sua impotência diante das minorias privilegiadas, prepotentes e egoístas, que monopolizam o poder e impõem arbitrariamente a sua vontade, como se ela fosse o querer coletivo da Nação. O universitário só pode perceber a natureza e o sentido da reforma universitária quando ele atenta a esses marcos da realidade e organiza o seu comportamento nessa direção política. A reconstrução da universidade é possível e necessária. Mas ela não poderá ser alcançada sem que a própria sociedade se reconstrua, modificando-se completamente suas relações com a educação escolarizada, com a cultura e com a imaginação intelectual criadora.” (FERNANDES, 1975, p. 244).

décadas, como a criação e expansão da educação superior pela educação à distância; a precarização e intensificação das condições de trabalho dos trabalhadores da área da educação, tanto docentes como técnicos-administrativos; a flexibilização das relações de trabalho; a intensificação da lógica produtivista na disputa por recursos das agências de fomento; o aligeiramento da formação; a intensificação da privatização interna na universidade pública; o aprofundamento da financeirização da educação superior através dos fundos de investimento e de ações como o FIES e os fundos patrimoniais que são analisadas posteriormente nesta obra, representam ajustes táticos que evidenciam as disputas da hegemonia intraclasses na condução do projeto burguês de sociabilidade, hoje concentrado nas frações rentistas, que aprofundam o padrão dependente de educação superior, historicamente vigente no país.

Devido ao agravamento da crise orgânica do capital, essas disputas ficam mais evidentes e acirradas, levando ao aprofundamento das crises políticas e institucionais da democracia burguesa, ainda mais acentuada na frágil democracia restrita constitutiva do capitalismo dependente brasileiro.

Nesse sentido, também consideramos que a discussão do financiamento público das universidades públicas deva ser realizada a partir de uma perspectiva de projeto de classe. De forma que a crise nas universidades públicas não possa ser apontada apenas como uma crise de financiamento, tendo em vista que os projetos político-pedagógicos conduzidos, hoje, nessas instituições buscam reconfigurar a própria concepção de universidade defendida historicamente pelos sujeitos coletivos da classe trabalhadora. O eixo de financiamento não deve estar desatrelado do debate de qual projeto de educação superior e para que serve determinado conhecimento. O corte do financiamento público nas universidades, ainda que seja um fator fundamental, não é a causa da crise, mas sim uma consequência do projeto de educação superior no padrão dependente de educação conduzido pelas classes dominantes.

Acreditamos que a maior dificuldade nessas reflexões acerca do papel da educação se dá na desconstrução da ideologia do desenvolvimento que aponta uma centralidade na política de educação, como se a essa coubesse única e exclusivamente o papel de garantir o desenvolvimento econômico e social. Entretanto, é fundamental questionarmos qual desenvolvimento e a quem interessa.

Não podemos deixar de considerar que a universidade pública brasileira, na sua realidade concreta, através das resistências dos sujeitos políticos coletivos da classe trabalhadora, cumpre um papel importante e estratégico no for-

talecimento das lutas em curso e por isso mesmo seja tão atacada pela burguesia brasileira, que tem como horizonte a reprodução do padrão dependente de educação.

Neste contexto de disputas entre projetos antagônicos de educação e de universidade, a classe trabalhadora resiste. Importantes referências desta resistência são (i) as greves das Instituições Federais de ensino em 2012, que fortaleceram a organização da greve do Serviço Público Federal; (ii) a participação das representações sindicais e estudantis classistas e combativas nas jornadas de junho de 2013; (iii) as lutas em defesa da educação básica no ano de 2014; (iv) as ocupações das escolas em São Paulo e Rio de Janeiro em 2015; (v) as ocupações por todo o país contra a PEC241, atualmente a EC95, das escolas e dos *campi* em 2016 e (vi) as manifestações contra o projeto “Future-se”, cujo significado político-pedagógico será analisado posteriormente nesta obra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, em interlocução com o pensamento florestaniano, consideramos como fundamental o fortalecimento de pesquisas que, vinculadas às organizações sindicais e estudantis, auxiliem na construção de estratégias de resistência à contrarrevolução neoliberal em curso, contribuindo nos avanços da consciência e na organização da classe trabalhadora em defesa da universidade pública e gratuita para os trabalhadores.

A crise da universidade, portanto, deve ser considerada como expressão da busca constante por novos campos de exploração lucrativa e pela captura de mentes e coração para adesão ao projeto burguês de sociabilidade.

Nesse sentido, é imprescindível a discussão sobre o projeto de universidade que queremos, relacionado às demais lutas sociais e que tenham em seu horizonte a ruptura com o padrão dependente de educação e, conseqüentemente, com o capitalismo. Se a universidade pública não é por “natureza” um espaço privilegiado da luta de classes, ela poderá, a depender da correção de forças, cumprir um papel fundamental na construção da ruptura contra a ordem do capital.

REFERÊNCIAS

FERNANDES, F. Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: EDUSP/Dominus, 1966.

_____. **Mudanças Sociais no Brasil**. São Paulo: Difel, 1974.

_____. **Universidade Brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

_____. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Coleção Qual é)

_____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

LEHER, R. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas. v. 33, n. 121, p. 1157-1173, out-dez. 2012.

MARINI, R. M.; SPELLER, P. **A universidade brasileira**. 1977. Instituto de Pesquisas Econômicas - Universidade Nacional Autônoma do México-UNAM. Disponível em: <http://www.marini-escritos.unam.mx/pdf/053_universidade_brasileira.pdf>. Acesso em: ago. 2020.

MINTO, L. W. **As reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **A educação da miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil**. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PRADO, F. C. **A ideologia do desenvolvimento e a controvérsia da dependência no Brasil contemporâneo**. 2015. Tese (Doutorado em Economia Política) – Programa de Pós-graduação em Economia Política Internacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. 168 fls.

SGUISSARD, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (org). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: INEP, 2006. p. 351-370.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.