

O tecido social da universidade brasileira e a expressão cultural de uma crise

The social tissue of the brazilian university and the cultural expression of a crisis

Cecilia Pires*

Resumo

A universidade brasileira traz em sua história o vestígio da situação colonial vivida no país, produzida pelos colonizadores portugueses. As relações sociais, políticas, culturais e econômicas encontradas na sociedade civil, em sua relação com o Estado, estão expressas na vida universitária. Nos episódios de duas ditaduras marcantes, o período do Estado Novo, na era Vargas, e o golpe civil-militar de 1964, a universidade sofreu o impacto de reformas que estabeleceram estruturas de ensino com viés autoritário, próprio desses regimes. Especialmente, as reformas de base do período de João Goulart foram abortadas, e o regime ditatorial produziu a reforma modernizadora de 1968, que traduz a submissão dos governantes militares às decisões de organismos norte-americanos. Muitos intelectuais denunciaram e lutaram por uma universidade pública, democrática e de qualidade e deixaram suas contribuições. Anseia-se e luta-se ainda hoje para que a universidade brasileira se torne um lugar de debate democrático, com avanços sociais fundamentados em valores éticos.

Palavras-chave: Autoritarismo. Cultura política. Reforma. Sociedade civil. Universidade.

Abstract

The Brazilian University brings in its history the vestige of the colonial situation lived in the country, produced by the Portuguese colonizers. The social, political, cultural and economic relations found in civil society, in its relation with the State, are expressed in its life. In the episode of two remarkable dictatorships - the Vargas era, during the period named "Estado Novo" and the civil-military coup occurred in 1964, the University suffered the impact of reforms that established structures of authoritarian views inherent to these regimes, especially there novations. From the base of the period of João Goulart were aborted and the dictatorial regime produces the modern reform in 1968, that translates the submission of the military rulers to the decisions of North American organisms. Many intellectuals denounced and fought for a Public University, democratic and of quality and left their contributions. It is hoped that we still struggle today so that the Brazilian University could become a place of democratic debate, with social advances, based on ethical values.

Keywords: Authoritarianism. Civil society. Political culture. Reform. University.

Recebido em 09/04/2018 – Aprovado em 24/06/2018

<http://dx.doi.org/10.5335/rep.v25i3.8568>

* Doutora em Filosofia na área de Filosofia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-doutorado na área de Filosofia Política em Paris I-Sorbonne. Atuou como Professora e pesquisadora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, trabalha com consultorias e assessorias nas áreas de Ética e Filosofia Política. E-mail: pirescecilia@gmail.com

Situando as abordagens a partir do tecido social

A universidade sempre importou o pensamento, as teorias e os métodos do exterior. Em que pese o fato dela ter sido sempre forjadora de grupos críticos, no geral sofreu e sofre decisiva influência da cultura européia e a predominância atual da norte-americana (WANDERLEY, 1983, p. 32).

Uma universidade não se constitui de algo isolado do tecido social, que envolve as relações estabelecidas na sociedade civil. Isso implica o entendimento de que a universidade carrega em seus componentes as dimensões da sociedade na qual está inserida. Essa é a experiência fundante do elo social.

Ao pensarmos em uma estrutura universitária, temos como foco o que dela deve ser produzido: um ensino de qualidade, uma pesquisa vinculada às questões da ciência e da tecnologia e uma ação social, extensiva à comunidade externa, em que se explicitam saberes diversos, reunidos no ensino e na pesquisa.

Na medida em que avançamos em inovações tecnológicas e científicas, podemos observar os resultados desses saberes na vida universitária e na vida comunitária. Tais frutos nem sempre são colhidos por quem plantou, mas o importante a destacar é que a semente e a colheita não se processam em polos opostos, antes, integram-se numa confluência necessária, produtiva e, sobretudo, ética.

Por que esse destaque? Porque reiteramos como imprescindível na vida de todo intelectual as perspectivas histórica e teórica de que os saberes se originam. Não podemos esquecer como começamos, os caminhos que percorremos, as etapas vencidas em nosso desenvolvimento, os erros e acertos que praticamos até as conquistas pessoais e profissionais que chegamos a nós.

Quando se trata de tocar no tecido social de uma vida universitária, a relação memória e história é significativa, para olharmos o horizonte do futuro sem olvidarmos as realizações do passado. Tudo isso faz parte do conhecimento, além da tecnologia, além das últimas descobertas científicas, além das aulas magistrais e além do catálogo em que as pesquisas se encontram registradas. Neste aspecto, na dinâmica da universidade, há tensões expressas no ensinar e no aprender, na investigação acerca do desconhecido e na partilha do conhecimento com a sociedade. Conhecer e entender a estrutura social que a sustenta é saber que as relações de mercado e os conflitos de interesses estão presentes no fazer universitário, tanto quanto os valores sobre os quais se edifica essa estrutura.

A questão da universidade e a experiência cultural que ela produz são temas desafiadores. Enfrentá-los sem tangenciar o lugar-comum do discurso de crise é um desafio ético e político de significado real. Uma vez que as palavras são habitadas, como assevera Mikhail Bakhtin (2009), podemos pensar que sentido habita na palavra desafio. A palavra desafio carrega o sentido de provocação, que acelera

processos inteligentes. Sentirmo-nos desafiados é vivermos a experiência de ações inteligentes, que podem ter matizes bons e ruins.

A experiência inteligente que nos leva a pensar a universidade requer o cuidado com as pessoas envolvidas na vida universitária e a atenção com as relações de poder e de trabalho resultantes da presença da universidade na comunidade. Neste aspecto, no enfrentamento desses desafios da inteligência, ao falarmos em universidade (o que se faz e como se faz), precisamos ter presente o seu contexto, o seu texto e o seu processo histórico.

Tratando-se do contexto, é imprescindível analisar a universidade brasileira a partir de seus pressupostos sociais, culturais, políticos, econômicos e religiosos que alicerçaram o sistema de ensino superior brasileiro nas condições precárias dos primeiros anos do século XX. O Brasil recebeu a autoridade combalida do reino português, que impôs uma cópia cartorial europeia, para beneficiar os vassallos e as elites locais, ávidos de estratégias de saber como exercer melhor o poder sobre a população ignorante e colonizada.

A universidade se instaura no Brasil expressando as rupturas com a ciência medieval, na esteira de um positivismo cientificista eficaz, contando com a sabedoria arguta e disciplinada dos membros da Companhia de Jesus. Esse quadro traduz um sopro de medievalismo com o saber subvertido da modernidade, carregando a visão do Renascimento, com sua inclinação à ciência e à liberdade individual. Esse é o lugar da universidade brasileira no tempo e no espaço, lugar construído pela elite dirigente, em que a nobreza e o clero ocupam posição destacada.

Para acentuar mais dados, é importante assinalar que no século XIX foram inúmeras as tentativas de organização do ensino superior no Brasil. Apenas nos anos 20 e 30 do século XX, é que foram dinamizadas ações para pensar o ensino universitário propriamente como um todo orgânico. Com esse espírito, foi criada, em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro, reunindo um conjunto de faculdades isoladas. Essa Universidade, mais tarde, em 05 de julho de 1937, foi denominada Universidade do Brasil, vivendo sua primeira reforma já no governo de Vargas, em 1931, sob a égide do ministro Francisco Campos.¹ A ideia era criar um sistema universitário mais abrangente do que a simples aglutinação de escolas superiores.

Produziu-se um quadro de dimensões novas na vivência da realidade universitária. No âmbito do instituinte, os fatos sociais produziram comportamentos regulados pelo instituído, pelas leis. No instituinte e no instituído, operaram-se novas imagens do mundo, imagens que revelaram os interesses de um sistema socio-político-jurídico, com a intenção de criar uma universidade para produzir um tipo de profissional capaz de render dividendos ao próprio sistema.

Cabe validar as análises de Darcy Ribeiro, um grande estudioso das questões das universidades brasileira e latino-americana:

Cumpra perguntar: pode a Universidade converter-se em um instrumento de mudança intencional de nossas sociedades? A rigor, devemos responder que não, já que as classes dominantes farão todo o possível para impedi-lo. Entretanto, as estruturas de poder não são nunca tão homogêneas e coerentes que consigam impor a vontade das classes dirigentes a menos que a própria Universidade se faça cúmplice delas. Nos dois casos – da Universidade voltada à renovação necessária e no da Universidade a reboque, convertida em instrumento de renovação reflexa – a situação será sempre altamente conflitante (RIBEIRO, 1978, p. 21-22).

Como ressalta a análise de Darcy Ribeiro, não podemos ser ingênuos. Sabemos que, em vários momentos, a universidade foi realimentadora e legitimadora do Estado, que, por sua vez, estava a serviço das classes dirigentes. Aqueles que viveram em seus países os “anos de chumbo” têm a experiência autoritária na vida das universidades, em que as regras do mercado se sobrepujam aos interesses dos saberes acadêmico e científico.

Ao entendermos o contexto, conseguiremos decifrar o texto produzido nesse quadro sociocultural. O fazer universitário e a explicitação da ideia educativa, profissionalizante e orientadora de pesquisa explicitaram o paradigma e a leitura da realidade dentro desse fazer. Apresentou-se, então, o modo como são elaboradas as políticas públicas, organizadas as ações políticas dos sujeitos sociais e planejadas as metas, visando a reformas ou a transformações substantivas. O texto aborda o ser e o vir-a-ser da universidade. Envolve-se com a dialética de fins e meios e explicita as contradições próprias de um sistema que ainda não resolveu suas questões de identidades histórica e política.

O contexto e o texto são, pois, os polos fundantes do processo histórico da universidade brasileira nos seus recortes originários.

Que processo é esse? Processo refere-se à dinâmica, à continuidade e à sucessão coetâneas de tempo e lugar. Como entender o processo da universidade brasileira? Alguns pensam que a universidade deve cumprir o papel de guardião do saber. Como fazer ciência numa universidade cujo desejo vinculante com o instituído é insofismável? Que perspectiva pode a universidade apresentar à sociedade, considerando seus desejos e intenções? Quais limites e possibilidades precisam ser delineados para que a universidade se torne um *locus* público de acolhimento das demandas da sociedade?

Tais questões foram enfrentadas e buscadas soluções de diversas formas e em diferentes conjunturas econômicas e políticas desde o século passado até agora, nessas quase duas décadas do século XXI.

Processo implica escolha de referenciais, a partir dos quais o trabalho universitário irá se realizar. Tais referenciais dizem da escolha: escolher é correr riscos, às vezes o próprio risco de existir numa dada conjuntura, que impõe dificuldades

à escolha; é adotar atitudes que podem ser contestadas pela postura dos trabalhos científico e educativo, frente ao conjunto dos desafios da ciência, da ética, da história, da tecnologia, ou seja, cada um fala do seu lugar social. E as ideias têm o seu lugar social, tal como os sujeitos que as expressam.

Pensamos que esta é uma questão fundamental, quando se reflete sobre a universidade no âmbito dos países em desenvolvimento. O problema de fazer ciência na universidade implica se apropriar dos instrumentos que se entendem como saber universitário, que se distingue de uma compreensão empírica da realidade. É superar uma situação que apenas realize uma maquiagem melhoradora de currículos, de programas de ensino e de pesquisa, para que se desenvolva uma ação efetiva na sociedade, incluindo pessoas que estão nas franjas sociais. A extensão universitária não deve se limitar a uma reprodução adaptada de cursos, condensados em pequenos invólucros, como se fossem brindes à comunidade externa. Antes, devem ser avaliadas e debatidas as necessidades do público-alvo, para que tenha sentido o alcance da vida universitária fora dos muros da universidade.

Toda universidade tem esse compromisso público, não importa se ela é estatal, privada ou de caráter comunitário. Ela está encarregada de produzir saber para todos. Para o professor Luiz Eduardo Wanderley, “na América Latina, em geral, e no Brasil, em particular, o relacionamento da universidade com a sociedade e o desenvolvimento passa pela questão da democracia” (1983, p. 35). Produzir saberes para todos é realizar a democracia na vida universitária e é um perfil do trabalho de extensão.

A ciência, sabemos, não é neutra. Então, por mais que os especialistas “se imaginem neutros”, como se jantassem uma iguaria insossa ao participarem do processo de construção do saber, eles sabem que o seu trabalho tem um tempero, e esse tempero diz da sua escolha pelo sabor do saber.

O que isso significa numa universidade privada ou pública? Significa que não nos é permitido trabalhar em uma universidade sustentada pela população com atitudes ingênuas, fantasiosas, como se não tivéssemos compromisso social. Os compromissos fazem parte da consciência ética dos sujeitos. Na universidade, seja ela pública ou privada, a exigência de seriedade, de competência, de probidade, de crítica torna-se condição indispensável para pensarmos nos saberes e entendermos o movimento do não saber ao saber.

Tocamos em outra ferida aberta, que é a questão do ensino pensado e vivido na universidade. Como pensar num ensino universitário significativo que responda aos desafios sociais? Quando falamos em ensino, entendemos isso em dimensões abrangentes. Estamos falando do que fazemos nós, enquanto alunos, professores, pesquisadores, num processo conjunto, que consiga enfrentar os desafios dialéticos de um país em desenvolvimento.

O que nos deve interessar como protagonistas da vida universitária é a relação da práxis científica com a práxis acadêmica, isto é, que as metas de um trabalho de competência acadêmica tenham vinculação com os propósitos de transformações sociais significativas, via resultados das investigações. Ao lado da exigência de qualificação científica e técnica, é necessária a presença de sujeitos que aceitem desafios que permitirão redimensionar a universidade para os interesses nacionais.

Uma proposta que vincula interesses da universidade com da sociedade é apresentada por Sergio Pires:

Nossa proposta é de uma análise sobre a participação da sociedade na definição das prioridades de ensino, de pesquisa e de extensão nas nossas instituições de ensino superior. Cabe aqui um esclarecimento: a sociedade, dividida em classes, traz para dentro da Universidade esse mesmo sistema de poder da classe dominante. Ocorre que, se entendemos que os anseios da maioria devem ser atendidos, prioritariamente, a Universidade tomará características de um lugar onde a educação acontece a serviço das classes populares, que são a maioria. Esta é uma tarefa a nos desafiar, quando pensamos no processo de socialização do conhecimento numa Instituição de Ensino Superior (PIRES, 1988, p. 27).

Os elementos que deram origem à universidade, nos séculos anteriores, devem ser revistos, rediscutidos, reanalisados e reescritos num novo contexto, uma vez que o texto carrega consigo a capacidade de ser lido e corrigido para se tornar a diretriz que conduzirá o processo na atualidade histórica.

É nessa perspectiva que falamos de reformas, analisadas conjuntamente.

As reformas e as crises: modernização

O projeto modernizador das nações em desenvolvimento implica tocar na complexidade da própria cultura, como valores, símbolos e peculiaridades que se manifestam na vida social de um país. Esse projeto, ao atingir o sistema de ensino da universidade, produz mudanças nem sempre esperadas ou absorvidas, mas que alteram a estrutura da instituição.

Diante do fenômeno cultural entendido como modernidade, atitudes diferentes se evidenciam. Kolling faz uma análise da forma como esse fenômeno foi entendido na América Latina:

Em nosso continente o anseio maior certamente nunca foi o mesmo da cultura europeia. Uma das grandes aspirações atuais continua sendo a de libertação, de transformação da situação social, política, econômica e religiosa que se mostra injusta no seu arcabouço estrutural. Precisamente para este grande anseio é que o tema da modernidade aparece como aporte e como resposta que, ao menos em conceitos abstratos, promete solucionar as grandes dificuldades que marcam a vida neste continente [...]. Até mesmo quem não aceita os postulados da modernidade terá que reconhecer que a veiculação deste assunto, ainda que de forma meramente ideológica, incide fortemente sobre a América Latina. Por isto, não basta somente negar a modernidade. É preciso entendê-la para discernir se é apenas uma briga conceptual para justificar certos pontos de vista, especialmente dos que exercem poder sobre esse continente, ou, se é uma proposta real e viável para o povo (1992, p. 60).

Atitudes de compreensões díspares, portanto, marcaram esse processo histórico-cultural entendido como modernidade, que atingiu a todos de modo mais ou menos intenso.

A ideia de modernizar a universidade, a partir do marco desenvolvimentista, próprio dos anos 60 do século XX, esteve presente no Brasil fortemente marcada pela ideologia do progresso. De todas as formas e a partir de diferentes abordagens, intelectuais e políticos se envolveram com o assunto, buscando saída para a chamada situação de atraso.

As importações culturais e as apropriações tecnológicas traçaram caminhos novos para os procedimentos de aprendizagem e de investigação no interior das universidades. Essas mudanças ensejaram reformulações formais, legais e empíricas no cotidiano do ensino superior. Daí a demanda por reformas, apreciadas na dinâmica da vontade dos governantes, sofreram várias idiossincrasias no âmbito da vida universitária.

No século XX, a universidade brasileira passou por duas grandes reformas, ambas na década de 1960, que repercutem ainda hoje no sistema de ensino superior, nem sempre de modo positivo.

A Reforma dos anos 1960

Antes do golpe de 1964, nos anos 1960, o Brasil viveu uma forte movimentação político-administrativa, impulsionada pelas reformas de base, propostas pelo governo de João Goulart. Essas reformas já estavam sendo gestadas no governo anterior, de Juscelino Kubistchek de Oliveira (1956-1961),² que pensava avançar 50 anos em 5, implementando políticas públicas que contribuíssem para tirar o país da estagnação industrial e tecnológica.

Depois de longos e intensos debates, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em dezembro de 1961 pelo Congresso Nacional sob o número 4.024 (BRASIL, 1961). Essa lei traçava diretrizes para que se buscassem formas de modernizar o processo educativo em todos os níveis, com previsão de pensar uma reforma na estrutura do ensino superior.

Por seu passado colonialista e dependente, reafirmado por elites econômicas e políticas, o Brasil era extremamente desigual e injusto; e, no que se refere ao ensino superior, a seletividade era ainda mais acentuada.

Buscou-se, neste período, impulsionar a expansão do ensino superior, trazendo à cena pessoas capazes de pensar o Brasil. Criou-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), que reuniu intelectuais de várias áreas das humanidades, dos quais se destacam Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Guerreiro Ramos, entre outros.

Vieira Pinto, que chefiou o Departamento de Filosofia do Iseb, contribuiu, especialmente, muito com seus estudos para debater a importância de uma consciência nacional capaz de formar um pensamento crítico que influenciasse a população e a tirasse da situação de marginalidades social e cultural. Escreveu, em 1961, *A questão da universidade* (1986), em que propõe um ensino superior dedicado não apenas às elites, mas ampliado também à população em geral. Reitera uma universidade que vá ao encontro das necessidades fundamentais das massas e promova o desenvolvimento nacional:

É neste sentido que se estabelece no presente momento o problema da universidade: trata-se de transformá-la não na superfície, não na superestrutura pedagógica, no cerimonial didático, nas qualificações jurídicas, no enriquecimento de recursos financeiros, no aprimoramento das instalações materiais levadas às vezes à suntuosidade, pois tudo isto, agora se compreende, por mais útil que seja, é secundário. Trata-se de transformá-la na essência, isto é, de fazê-la deixar de ser um centro distribuidor da alienação cultural do país, para convertê-la no mais eficaz instrumento de criação de nova consciência estudantil direta e exclusivamente interessada em modificar a estrutura social antiga e injusta, substituindo-a por outra humana e livre (VIEIRA PINTO, 1986, p. 15).

O autor acredita que esse é um momento muito fecundo, porque se acelera a construção, a nível do simbólico, dos fundamentos do universo conceitual, balizado pela ideia que emergiu do mundo empírico para o mundo interpretativo. É o nascimento das consciências pessoal e social como consciência do coletivo.

Vieira Pinto insiste na argumentação acerca da importância de ações conjuntas, de modo a fortalecer os impulsos que movimentam a existência da universidade. Esforços conjugados podem obter êxito, se bem orientados ao fim proposto. Entende a necessidade da aliança:

[...] dos estudantes com as demais forças sociais progressistas, os operários e os camponeses, igualmente em luta por abrir caminho contra a resistência de estrutura colonial e desumana, que se encarregarão do trabalho mais difícil e penoso em prol da reforma da Universidade. Sem essa aliança não haverá reforma universitária, como sem ajuda das massas estudantis tampouco se fará a reforma agrária ou das relações de trabalho do operariado (VIEIRA PINTO, 1986, p. 18).

Essa expectativa de alianças via reformas não se realizou. O projeto de democratização da sociedade foi abortado pelo golpe civil-militar, em 1964, apoiado por simpatizantes do regime dentro da universidade. Implantou-se nas universidades a Assessoria de Segurança e Informação (ASI), braço político do Serviço Nacional de Informação (SNI), que comandou a vida universitária, desde seleção de professores até nomeação de reitores e demais dirigentes, bem como expurgou alunos e docentes incômodos ao regime ditatorial e fechou institutos, como o Iseb. Vieira Pinto foi cassado pelo Ato Institucional nº 1 (AI-1), indo, posteriormente, para o exílio.

Nessa contingência dos anos 1960, outro pensador também expurgado da universidade foi Ernani Maria Fiori, que teve suas reflexões críticas reunidas posteriormente, em textos escolhidos por seus alunos e discípulos. Acerca das vidas cultural e política necessárias à universidade brasileira, Fiori pronunciou-se numa conferência em 1962 sobre o compromisso histórico da universidade:

A universidade deve, pois, ligar-se às raízes populares, deve integrar-se à sociedade global e deve ser ela mesma uma comunidade – comunidade de professores, investigadores e alunos. Parece-me importante insistir nisto: os jovens devem também participar de toda a vida universitária, num diálogo que não é só o de base, que se dá nas classes e laboratórios, senão que deve repercutir na direção da política cultural da Nação. Essa, a comunidade universitária – mais uma vez, a Universidade de nossos dias está traindo sua idéia originária (FIORI, 1991, p. 49).

Para pensadores deste quilate filosófico, como Vieira Pinto e Ernani Fiori, era inadmissível que se construísse uma universidade fechada em si mesma, cujos capitais humano e material estivessem apenas à disposição de poucos privilegiados. A ideia da partilha do conhecimento reiterava uma reforma que fosse inclusiva, em que o povo em geral pudesse tomar consciência do momento que vivia a nação, e, a partir da capacidade operativa das lideranças, tanto dos professores quanto dos estudantes, fosse viável redimensionar as bases da reforma universitária.

No mesmo movimento das ideias nacionais e latino-americanas, há a figura proeminente de Darcy Ribeiro, antropólogo, dedicado a pensar um desenvolvimento crítico, negando qualquer mentalidade dominante que impedisse a autonomia e a expressão livre dos cidadãos.

Darcy Ribeiro, ao pensar um projeto próprio de universidade no âmbito do continente latino-americano, insiste na relevância de um conhecimento sem subalternidade:

[...] a redução e a anulação, em prazos previsíveis, da enorme e crescente distância que separa as universidades latino-americanas das existentes nos países plenamente desenvolvidos, no domínio do saber moderno, jamais será alcançada com um simples crescimento espontâneo e uma conduta indiferenciada ante os estudantes. Somente uma política universitária intencionalmente induzida permitirá atender aos desafios de um crescimento paralelo das disponibilidades das matrículas e da elevação da qualidade do ensino, simultaneamente com o domínio, cultivo e aplicação do saber científico e tecnológico moderno (RIBEIRO, 1978, p. 153).

A aplicação de um saber que pudesse resultar em transformação da sociedade, consequentemente da universidade, era a meta emancipatória desejável, ensinou Ribeiro.

No âmbito das movimentações de reformas pleiteadas dos anos 1960, uma voz como a de Darcy Ribeiro, que chegou a ser reitor da Universidade de Brasília

(UNB), era ouvida como um clamor político. Ele admitia que uma universidade necessária seria a que criasse condições materiais para uma revolução não só cultural, mas também econômica e política, e asseverava:

Enquanto a renovação social não avançar suficientemente na transformação do contexto social, a fim de que as novas diretrizes da educação nacional se tornem mais claras e imperativas, a Universidade se debaterá entre a perplexidade e a ambiguidade. Estará assombrada e frustrada pelas inovações impostas de cima; dividida, já mais horizontalmente pela estratificação de seus estamentos, mas verticalmente pelos antagonismos e polêmicas desencadeados em todos os corpos acadêmicos. Se o processo de renovação avançar, prevalecerão os critérios progressistas que, afinal, ganharão a Universidade, impulsionando-a para as tarefas revolucionárias de construção da nova sociedade (RIBEIRO, 1978, p. 261).

Como referimos, essa tarefa não se consolidou no horizonte temporal pensado e previsto pelos intelectuais da cena histórica no século XX, no Brasil.

A Reforma de 1968

Como o anseio por reformas não podia ser contido, os mentores intelectuais da ditadura trataram de pensar nas reformas a seu modo. As novas compreensões de reformas não se ordenaram pelos mesmos moldes das reformas de base de João Goulart, mas, tendo em vista a estratégia dos avanços tecnológico e produtivista, buscaram assessores norte-americanos.

Entre 1966 e 1968, funcionou um Grupo de Trabalho (GT), composto por técnicos, cientistas e intelectuais, que, a serviço do governo de exceção, pensou um novo sistema de ensino superior, instalando o sistema de créditos, a matrícula por disciplinas, o vestibular unificado, a estrutura departamental, os centros de ensino que substituíram as antigas faculdades, configurando núcleos de estudos básicos e profissionais. O resultado desses estudos integrou o Relatório MEC/1968, que produziu elementos para a reforma. Esta ficou conhecida como a Reforma de 68 (Lei nº 5.540/1968), que direcionou a universidade para o tripé ensino, pesquisa e extensão, construindo um outro perfil na vida universitária, de modo pragmático apenas.

Os propósitos dessa reforma assentavam-se nos paradigmas do liberalismo econômico, em que termos como eficácia, produtividade, racionalidade davam o tom. A concepção presente acentuava a característica de uma universidade como empresa prestadora de serviços.

Acordos como o firmado entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development,³ assinado em 23 de junho de 1965 por representantes dos dois governos, e outros relatórios apresentados por epígonos do governo ditatorial, como o Relatório Meira Matos⁴ e o Plano Atcon,⁵ com vistas

a implementar uma política de dependências econômica e tecnológica para o país, procuraram descaracterizar a universidade como fonte geradora de conhecimento, como agente no processo de autocritica da sociedade e como espaço de consciência e de luta políticas.

As legitimações culturais e políticas

Desde a constituição do Estado Brasileiro, o projeto educacional foi destinado à formação da elite dirigente do país. Os beneficiários foram os grandes proprietários e os governantes encarregados da preservação de privilégios e incumbidos de orientar a máquina estatal, de modo a servir à classe dominante, prestando-lhe os melhores serviços.

A intenção de pensar a universidade sempre esteve nas preocupações dos envolvidos com a vida universitária, seja em ensino, pesquisa ou extensão. Os professores, por meio de sua organização sindical, priorizaram esse tema, tendo em vista que os interesses dos governantes, que fazem determinações aos gestores nas universidades, nem sempre estão em sintonia com as prioridades dos corpos docente, discente e administrativo.

Seguramente, não tem sido o fato de existir uma multiplicidade de posições na Universidade que têm impedido seu crescimento, mas uma série de fatores, dentre eles podemos citar a política deliberada do Governo de acabar com a Escola Pública e a falta de uma proposta, que seja capaz de mobilizar os segmentos da Instituição em torno de interesses comuns.⁶

No âmbito das universidades públicas, essas confrontações são mais evidentes, pela forma como os gestores estão submetidos às deliberações dos governantes.

Nesse aspecto, convém salientar que a ideia de uma universidade autônoma não pode prescindir do respeito à diversidade das subjetividades, representantes das singularidades culturais. As compreensões conceituais e históricas dimensionam o fazer de uma universidade no seu projeto emancipatório, que deve estar a serviço da população, para além do circuito progresso e tecnologia.

A propósito, retomamos Sergio Pires:

A população nunca foi consultada acerca de planos educacionais. Não houve preocupação em considerar interesses coletivos, de modo a contemplar projetos populares, de modo a integrar o povo numa proposta educativa, que pudesse contemplar suas motivações e expectativas. O povo ao ser lembrado nos planos educacionais o foi somente sob o ponto de vista do mercado, como mão-de-obra a ser treinada para produzir para os “patrões”. Não lhe foi dado [direito de] apropriar-se das informações e das tecnologias, que permitissem uma melhoria das suas condições de vida. Muito menos lhe foi ofertado oportunidades para a construção de uma consciência nacional, de modo a entender as contradições da sociedade brasileira.⁷

Ao concluirmos este estudo, queremos registrar a memória do que foi e do que é a universidade no Brasil, destacando as nuances atuais, por estarmos vivendo um momento de extrema movimentação histórico-política que precisa ser entendida e analisada melhor, a fim de que a história não se furte de fazer justiça.

Entendemos que pensar a universidade no Brasil e na América Latina é analisar uma instância de relações sociais em que estão colocados valores, objetivos, metas, propósitos que visam a proporcionar ao sujeito perspectivas científica e tecnológica aliadas a projetos integradores com a sociedade.

Acresce-se a isso a legitimação de uma cultura política que se faz necessária para cuidar da democracia: uma cultura política capaz de se envolver com a diversidade cultural sem privilégios, sem restrições doutrinárias, sem preconceitos e sem intolerâncias, de modo a manter coeso o laço social.

O contexto, o texto e o processo da universidade devem ser olhados como alternativas que se dimensionam numa atitude de emancipação. Com vistas ao futuro, a contribuição da memória requer o respeito ao passado e a escuta dos protagonistas. Temos que aprender com a escuta e entender o que foi vivido pelo resultado que produziu. Uma frase de Hannah Arendt é pertinente neste caso: “Poderia ocorrer que somente agora o passado se abrisse a nós com inesperada novidade e nos dissesse coisas que ninguém teve ainda ouvidos para ouvir” (2003, p. 130).

Notas

- ¹ “A estrutura dos cursos superiores no Brasil começou a ser montada no século XIX, mas o formato em vigor no início dos anos 1960 vinha da reforma implantada em 1931 pelo ministro da Educação, Francisco Campos. Nos anos 1930, uma das preocupações era criar universidades, ou seja, centros de produção de saber com pretensões universalistas, interessados em abarcar todas as áreas do conhecimento. Havia no país apenas faculdades voltadas para a formação de profissionais específicos e, quase sempre, apenas nas áreas tradicionais: direito, medicina e engenharia” (MOTTA, 2014, p. 66).
- ² “O período do ‘desenvolvimentismo’ da era JK e o da atuação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISBB, de cunho eminentemente nacionalista, foram, apenas, fases preparatórias da ‘conscientização popular’. O acordar de um povo para temas políticos como as ‘reformas de base’ é algo nacionalista, que exige um desempenho eficaz e um comprometimento do papel da classe média. Os ‘despossuídos’ e os ‘excluídos’ por si sós foram incapazes de tal movimento social. A elite dominante, no conflito de interesses e jogo de forças sociais da época, fez eclodir o golpe de 1964, no qual prevaleceu o grupo hegemônico mais reacionário e comprometido” (FRAGA; SIANO, 1991, p. 161, grifos dos autores).
- ³ “A presença da USAID gerou celeuma porque implicava envolvimento oficial do governo de outro país na educação brasileira, evidentemente movido por interesses próprios, e não por filantropia” (MOTTA, 2014, p. 111).
- ⁴ Este documento leva o nome de Carlos Meira Mattos, coronel da Escola Superior de Guerra, presidente da Comissão Especial, nomeada por Costa e Silva, que funcionou no período de janeiro a abril de 1968, entregando em maio de 1968 o relatório em que constavam análises e estudos acerca das atividades estudantis e proposições de diretrizes para o ensino superior brasileiro (CUNHA; GÓES, 1989).
- ⁵ Rudolf Atcon foi agente americano membro da Agency International Development, que foi solicitado para dar sua avaliação sobre a universidade brasileira. Fez visitas a várias instituições e definiu a educação como o ponto de partida para o desenvolvimento da América Latina. Sob o título *Recomendações*, apresentou em 1965 sua doutrina para a reforma universitária.
- ⁶ Texto manuscrito de autoria de Sergio Pires, um dos fundadores do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.
- ⁷ Texto manuscrito de autoria de Sergio Pires.

Referências

- ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 28 jan. 2018.
- CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacir de. *O Golpe na Educação*. 11 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.
- FIORI, Ernani Maria. *Educação e Política*. Textos escolhidos. Porto Alegre: L&PM, 1991. v. II.
- FRAGA, Manuel Dias; SIANO, Lúcia Maria França. A ideia de Universidade na Reforma Universitária de 1968. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 155-71, jul./set. 1991.
- KOLLING, João Inácio. *Modernidade*. Uma nova interpretação do tempo. 2. ed. Passo Fundo: Berthier, 1992.
- MOTTA, Rodrigo P. Sá. *As universidades e o regime militar*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- PIRES, Sergio. *Questões educacionais*. Santa Maria: Pallotti, 1988.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é universidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- VIEIRA PINTO, Álvaro. *A questão da universidade*. São Paulo: Cortez, 1986.