

Análise do Pensamento sobre o Ensino Superior no Brasil

O que é o ensino superior? Para que serve? Qual é a sua organização? A quem se destina? Quais são as suas funções sociais?

Perguntas como essas não causam perturbações de monta aos redatores de leis, decretos e pareceres sobre a *reforma universitária*. Em alguns artigos e parágrafos essas e outras perguntas são respondidas de modo convergente com o senso comum das administrações dos estabelecimentos de ensino superior.

Mas, quando consultamos alguns *pensadores* do ensino superior, não necessariamente burocratas envolvidos com a prática cotidiana da administração, verificamos que suas respostas estão longe de constituir um consenso. Talvez a única proposição com que eles concordariam, sem restrições, fosse a de que o ensino superior é uma atividade de ensino pós-secundária...

O objetivo deste texto é analisar o que dizem a esse respeito pensadores do ensino superior, no Brasil contemporâneo.

Tomamos cinco autores para exame. Seleccionamos aqueles cujo pensamento está *vivo*, de alguma maneira. São eles: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro e Alvaro Vieira Pinto. É preciso advertir o leitor para o fato de que, embora o *objeto* de todos eles seja o mesmo, o ensino superior no Brasil, não há concordância deles quanto ao *momento* focalizado. Anísio Teixeira, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro estudaram o ensino superior após a Revolução de 1964; Alvaro Vieira Pinto concentrou-se no movimento de reforma universitária imediatamente antes dela; e a análise de Fernando de Azevedo chegou até a década de 50. Acreditamos que a legitimidade de examinarmos todos eles juntos, independentemente das conjunturas nas quais escreveram, está no fato de que as proposições básicas de todos eles são, a cada momento, repetidas. Inclusive as de Fernando de Azevedo, o mais "antigo" de todos.

Este texto compreende três itens. No primeiro item apresentamos duas modalidades teórico-metodológicas de definição do ensino superior, utilizadas como critério para a análise do pensamento dos autores seleccionados. No segundo item mostramos o pensamento de cada autor examinado, junto a alguns dados biográficos considerados úteis para a sua compreensão. No terceiro item deixamos de tratar do pensamento de cada autor, em separado, para adotarmos uma abordagem comparativa, tomando temas que permeiam o pensamento de cada qual. Finalmente, nas conclusões, apresentamos o posicionamento de cada autor relativamente às modalidades teórico-metodológicas de definição delineadas no primeiro item.

1. AS MODALIDADES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE DEFINIÇÃO

Definir o ensino superior, isto é, dizer qual é a sua finalidade, pressupõe uma definição da própria sociedade, assim como de todo o aparelho escolar.

Se a sociedade é definida como um conjunto articulado de instituições, segundo o princípio da *homeostase*, onde os conflitos são apontados como "perturbações" da ordem social, o aparelho escolar é visto, inevitavelmente, como a instituição encarregada do processo de socialização. Através da inculcação dos valores, dos padrões de comportamento, das normas, da cultura, enfim, em todos os indivíduos imaturos, a sociedade socializa a si própria conforme as suas próprias conveniências, independentemente de interesses individuais ou grupais. Mas, essa cultura não é incul-

cada em todos os indivíduos da mesma maneira. Se bem que um conjunto de normas, padrões, valores, sejam destinados a todos, de modo que seja possível a interação social harmoniosa (ou harmonizável), há certos aspectos da cultura inculcados diferentemente nos indivíduos, conforme os meios sociais aos quais se destinam. Assim é que a socialização do homem não coincide inteiramente com a da mulher; nem a do operário com a do gerente; a do camponês com a do profissional liberal; embora todas elas tenham um substrato cultural comum, condição necessária da própria existência da sociedade. A importância dessa função homogeneizadora da socialização (educação) é vital para a sociedade. Sendo débil, impede a interiorização das mesmas normas, dos valores e dos padrões básicos, por todos os indivíduos, gerando a situação de *anomia*, ameaçando, no limite, a própria sobrevivência da sociedade. Se a "carência" de socialização homogeneizadora é causa desse mal, será a sua intensificação o caminho para o restabelecimento do "equilíbrio" postulado como possível e desejável.¹

Esse funcionalismo (sociológico) está perfeitamente articulado com o idealismo (filosófico). O pressuposto teórico dos sociólogos transforma-se no dever ser dos filósofos. Definir a educação, em particular o ensino superior, consiste em construir um paradigma desse ensino, tomado como alvo desejável, critério, então, para a análise da realidade educacional existente.

Esse procedimento teórico-metodológico apresenta a universidade como a instituição própria do ensino superior, o qual consiste na elaboração e transmissão de um saber superior. O cultivo desse saber exige qualificações culturais raras, motivações e disposições que nem todos têm. A cultura produzida na universidade não coincide com a cultura popular, embora suas temáticas devam ser recuperadas pela cultura erudita. A produção do conhecimento não coincide, também, com a simples transmissão, própria dos outros graus de ensino, pois a universidade *produz* o conhecimento que vai ensinar sem outras limitações que não sejam as dos seus próprios recursos e sem outra meta além da busca da verdade (na pesquisa pura) e da procura do ótimo (na pesquisa aplicada). A raridade das qualificações, disposições e motivações necessárias para o cultivo do saber superior, exige que a universidade seja necessariamente seletiva. A massificação do ensino superior, resultado de políticas demagógicas, produz, inevitável-

1. Émile Durkheim, *Educação e Sociologia*, São Paulo, Melhoramentos, 1967; Walter F. Buckley, *A Sociologia e A Moderna Teoria dos Sistemas*, São Paulo, Cultrix, 1971; Talcott Parsons (org.), *Hacia una Teoría General de la Acción*, Buenos Aires, Kapelusz, 1968.

mente, a deterioração da qualidade do ensino e da pesquisa. A necessidade de selecionar os candidatos ao ensino superior não se contrapõe ao princípio da igualdade de oportunidades. Mas, é preciso que os graus anteriores de ensino sejam ofertados a todas as crianças e jovens, independentemente de sua origem social, e promovam os de maior talento (em todas as áreas), os mais motivados, e que têm as disposições apropriadas ao cultivo do saber. Se estas condições estão dadas e os exames selecionam os mais capazes, e são oferecidas bolsas de estudo aos necessitados, é possível dizer que está assegurado um regime onde vigora a igualdade de oportunidades. A produção de ciência, cultura e tecnologia, pela universidade, beneficia toda a sociedade onde está inserida, desde que se contem com os recursos (materiais e humanos) necessários e com os meios de difundir essa produção. A ciência, a cultura e a tecnologia produzidas são difundidas para toda a sociedade pelos meios de comunicação de massa, sob formas vulgarizadas, e pelos graus inferiores de ensino, inseridos nos programas que integram os currículos regulares. A universidade presta serviço à sociedade de modo descontínuo, também, quando ela é chamada a contribuir para a resolução de problemas incomuns, conjunturais ou catastróficos. Os países desenvolvidos, por força dos seus recursos abundantes e da sua tradição histórica, possuem, há bastante tempo, universidades funcionando conforme o projeto que serve de meta e referencial para a definição do ensino superior. A experiência que esses países desenvolveram não pode ser improvisada em poucos anos, nem a sociedade pode esperar para que ela se repita aqui, espontaneamente, após alguns séculos. Por isso, é realista (e legítimo) o pedido de assistência técnica de professores e administradores universitários desses países para que se possa, a curto prazo, organizar no Brasil universidades que desempenhem suas funções próprias. A universidade pode (e deve) ser o motor do desenvolvimento, na medida em que produz recursos humanos na qualidade e na quantidade requeridas; realiza pesquisas, puras e aplicadas, que permitem solucionar, de modo criativo, os problemas que impedem ou retardam o desenvolvimento e, também, aqueles colocados pelo próprio processo; contribui para a difusão de um novo tipo de consciência social que veja no desenvolvimento um meio de realização das metas da sociedade em busca do bem-estar coletivo.

Mas, contrariamente, se a sociedade é definida como a unidade dialética de classes sociais antagônicas, onde a harmonia é uma possibilidade histórica, dada pelo próprio desenvolvimento das lutas dessas classes, o aparelho escolar (e, por implicação o ensino superior) será definido de maneira completamente diferente. Na perspectiva dialética, a educação só pode ser compreendida

teoricamente pela colocação de que toda formação social precisa (ao mesmo tempo em que produz, e para poder produzir) reproduzir as condições de sua produção. Precisa reproduzir as forças produtivas (os meios de trabalho e a força de trabalho) assim como as relações de produção existentes.

A educação é, então, todo processo que visa a reprodução da força de trabalho e das relações de produção.²

Na sociedade capitalista, a educação visa transformar os filhos dos trabalhadores (tanto os trabalhadores diretos quanto os não diretos) em novos trabalhadores, *qualificados* conforme as exigências da divisão técnica e social do trabalho. Visa, também, inculcar as regras da ordem estabelecida, pretendendo submeter os trabalhadores à ideologia dominante, isto é, à ideologia das classes dominantes. Além disso, a educação objetiva a reprodução da capacidade de bem *manejar* a ideologia dominante pelos "profissionais da ideologia", os quais não integram propriamente a força de trabalho.

Essa função reprodutiva da educação, na sociedade capitalista, se dá pela intermediação do Estado. Este é definido como um aparelho de repressão que permite às classes dominantes assegurar a exploração da classe trabalhadora, consistente nessa exploração na apropriação da mais-valia no sentido da acumulação privada de capital, impedindo a classe trabalhadora de se opor a essa exploração. O Estado compõe-se, por sua vez, de dois tipos de aparelhos. O Aparelho Repressivo de Estado objetiva garantir a exploração através da violência, física ou "administrativa", do governo, das prisões, dos tribunais, do exército, da polícia. Os Aparelhos Ideológicos de Estado objetivam a inculcação da ideologia dominante pela família, pela escola, pelos sindicatos, pelos partidos, pelos meios de comunicação cultural, e outros. A ideologia é entendida, nesse contexto, como consistindo na representação imaginária das relações dos indivíduos às suas condições de existência, isto é, às relações de produção e às relações que delas derivam. Na ideologia estão representadas não as relações reais que governam a existência dos indivíduos, mas a relação imaginária destes indivíduos às relações sob as quais vivem. A ideologia não é apenas um conjunto de valores e idéias presentes no pensamento, mas consiste nos "rituais materiais" inseridos nas práticas materiais definidas por um Aparelho (Ideológico) de Estado. Ambos os tipos de aparelho estão articulados, os aparelhos repressivos (como a censura policial) auxiliando o

2. Louis Althusser, "Idéologie et Appareils Ideologiques d'Etat", *La Pensée*, n.º 151, junho 1970.

funcionamento dos aparelhos ideológicos (como os meios de comunicação cultural), enquanto que estes auxiliam aqueles, apresentando-os como legítimos.

O aparelho escolar, na sociedade capitalista, tende a assumir posição dominante no conjunto dos Aparelhos Ideológicos de Estado, devido à sua eficácia na inculcação da ideologia dominante, funcionando em estreita articulação com o aparelho familiar.

Por uma necessidade estrutural da sociedade capitalista, o Aparelho de Estado escolar consiste numa unidade contraditória de duas redes de escolarização,³ a rede primário-profissional (PP) e a rede secundário-superior (SS).⁴ A unidade decorre da ideologia da escola unificada, fantasia sob a qual se escondem as duas redes.

A contradição entre a rede PP e a rede SS decorre dos seguintes fatores:

- a) Das classes sociais antagônicas às quais se dirigem, predominantemente. A rede PP tem no proletariado seus destinatários e a rede SS encontra seus alunos na burguesia.
- b) Dos postos de trabalho tendencialmente antagônicos da divisão social do trabalho que provisionam: proprietários dos meios de produção e seus gerentes, de um lado, e proletários, de outro.
- c) Das práticas escolares incompatíveis, apesar da presença da ideologia burguesa em todo o aparelho.⁵ A rede PP orienta-se para a repetição, a observação do concreto e o consumo de subprodutos da "cultura" burguesa; a rede

3. Christian Baudelot e Roger Establet, *L'École Capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1972.

4. As categorias aqui empregadas (ensino primário, secundário, superior) não devem ser confundidas com a feição particular do aparelho escolar no Brasil até a reforma de 1971, nem com a feição particular do sistema escolar francês, referência imediata de Baudelot/Establet. Acreditamos que as categorias utilizadas por estes autores podem ser recontextualizadas. Assim, pode ocorrer que o ensino primário (categoria teórica) abranja o ensino secundário (categoria empírica). No caso do tema proposto, é possível encontrar-se elementos do ensino secundário e talvez até do primário (categorias teóricas) no ensino superior (categoria empírica).

5. Isso não significa que haja apenas ideologias no aparelho escolar. Há também ciência, principalmente na rede SS, pois ela é cada vez mais necessária à produção. Entretanto, mesmo a ciência aparece contida nos quadros da ideologia burguesa, pois a teoria aparece separada da prática, de forma homóloga e resultante da separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

SS, por outro lado, orienta-se para essa "cultura", através de práticas de ensino graduadas e progressivas, da ênfase na abstração, da emulação e da seleção individual.

A separação das crianças não se dá ao fim da escola primária nem no seu início, mas antes da primeira escolarização. A escola primária utiliza os efeitos da primeira socialização, no âmbito da família (família proletária ou família burguesa) e os intensifica através dos mecanismos principais da produção do retardo na progressão escolar bem como da produção do desempenho insatisfatório das crianças oriundas de famílias proletárias, em relação às provenientes de famílias burguesas. A produção desses efeitos (escondida sob a máscara da marginalidade cultural ou da responsabilidade individual) está associada à colocação dos resultados médios da criança oriunda da burguesia como um alvo a ser atingido por todos.

A escolarização primária é a escolarização terminal para uma parte das crianças provenientes do proletariado, sendo outra parte levada a estudos adicionais em escolas profissionais. Uma e outra escolas visam formar trabalhadores imbuídos da ideologia burguesa, em especial na sua versão pequeno-burguesa, organizada em torno dos valores do individualismo e da ascensão individual. Com isso, pretende-se impedir que o "instinto de classe" do proletariado e sua consciência espontânea da exploração se transformem em ideologia revolucionária, negadora da ordem burguesa.

A escolarização na rede SS, ao contrário, visa formar os burgueses, os seus funcionários e os intérpretes ativos da ideologia burguesa, mas disfarçados pelas máscaras do "homem superior", do "homem culto", do "sábio", do "humanista".

Um elemento importante da contradição entre as duas redes de escolarização é o ponto de referência de cada uma delas: a rede PP é dominada pela sua base, ao passo que a rede SS é dominada pelo seu termo.

O ensino profissional adota práticas semelhantes às do ensino primário (poucos professores e instrutores para várias matérias), enquanto que o secundário se inicia negando o ensino primário e antecipando o ensino superior (múltiplas matérias e professores).

A prática pedagógica do primário (estendida ao profissional) pode ser caracterizada pela ênfase no cálculo, na redação, no exercício. A do secundário (na direção do superior) pela ênfase na matemática, na dissertação, na resolução de problemas. A diferença entre o exercício e a resolução de problemas é elucidativa.

O exercício é uma atividade cujo resultado é certo (se usados os procedimentos recomendados) ou errado (no caso contrário). São exercícios as atividades que levam tanto à alfabetização e ao cálculo, no primário, quanto à operação de máquinas e instrumentos, no profissional. Para as questões componentes de um problema há, ao contrário, várias soluções possíveis, todas conduzindo à resposta certa. Uma solução é mais rápida, outra mais geral, outra ainda mais elegante. Os exercícios utilizados na rede PP são adequados à separação dos trabalhadores manuais conforme algumas poucas categorias.⁶ Os problemas da rede SS servem para a classificação dos indivíduos segundo as sutilezas do trabalho intelectual, produzindo desde burocratas de baixo nível até profissionais liberais, quadros dirigentes e intérpretes ativos da ideologia.

As colocações feitas acima permitem perceber o caráter propedêutico do ensino secundário, não como uma distorção (conforme propalado pela ideologia que tenta afastar os egressos do primário não considerados destinatários legítimos para o grau seguinte) mas, sim, como necessário ao próprio ensino superior, na medida em que prepara e seleciona aqueles a quem está destinado.

2. OS AUTORES E SEU PENSAMENTO

A apresentação de uma sùmula do pensamento de cada autor, assim como sua decomposição a ser feita mais adiante, partiram do exame de textos selecionados de cada um deles. Essa seleção fez com que não fossem examinadas obras importantes para a compreensão da economia interna do pensamento de cada qual. Foi o caso de vários livros de Fernando de Azevedo e da monumental *Consciência e Realidade Nacional*, de Alvaro Vieira Pinto. Cientes dos limites que omissões desse porte implicam, esperamos, entretanto, que os textos examinados sejam suficientes para o posicionamento do pensamento dos autores examinados.

1. *Fernando de Azevedo*

Iniciando em 1920 a carreira docente como professor da Escola Normal de São Paulo, Fernando de Azevedo dividia essa atividade com a de ensaísta em *O Estado de São Paulo*, jornal que, já naquela época, defendia os princípios da doutrina liberal. A repercussão de suas análises sobre os problemas do ensino e as liga-

6. Como as de "não qualificados", "semi-qualificados" e "qualificados".

ções de Julio de Mesquita Filho (proprietário de *O Estado de São Paulo*) com o paulista Washington Luiz, então Presidente da República, propiciaram a Fernando de Azevedo ocupar o cargo de Diretor Geral de Instrução do Distrito Federal, de 1926 a 1930, onde, em 1928, realizou uma importante reforma do ensino primário, secundário e normal.

Foi um dos principais membros da Associação Brasileira de Educação, ABE, tendo sido um dos responsáveis pela linha liberal que a instituição assumiu a partir de 1930. É tido como o principal redator do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, assinado por um grande número de educadores e destinado a influir nos trabalhos da futura Assembléia Constituinte. Em 1933, Fernando de Azevedo tornou-se Diretor Geral de Instrução do Estado de São Paulo, no governo de Armando Salles de Oliveira quando, junto com Julio de Mesquita Filho e outros, elaborou o plano de criação da Universidade de São Paulo, destinada a ser um instrumento para recompor o poder político através da formação de técnicos e líderes intelectuais responsáveis e competentes.

Apesar de sua orientação liberal e do exílio de Mesquita, Fernando de Azevedo aderiu ao Estado Novo, senão como colaborador direto do novo governo, como outro colega da ABE, Lourenço Filho, ao menos pelo aplauso que dava à importância conferida à educação pela Constituição de 1937 e a medidas posteriores de política educacional. Em 1943, no auge do Estado Novo, foi publicado, pelo Estado, a primeira edição da sua monumental *A Cultura Brasileira*, encomendada pelo IBGE como introdução aos trabalhos do Recenseamento Geral de 1940.

Após a redemocratização política, em 1945, tornou-se Secretário da Educação do Estado de São Paulo, mas sua atuação já não teve as repercussões de outrora.

Fernando de Azevedo pode ser considerado como o primeiro intelectual brasileiro que elaborou uma história da educação no país. Seu livro *A Cultura Brasileira*⁷ contém uma ordenação bastante coerente dos fatos históricos. A concepção do ensino superior e suas funções, aí apresentada, pode ser localizada também em outros trabalhos do autor, como mostraremos adiante.

Para analisar a origem e a evolução do ensino superior, Fernando de Azevedo construiu uma definição abstrata de *universidade*,

7. Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, São Paulo, Editora Melhoramentos, 1956, tomo III (A Transmissão da Cultura).

que utilizou como referência absoluta, a-histórica, para dar forma a esse grau de ensino no país.

A universidade é definida pela forma e pelo conteúdo. A forma da universidade é a de um conjunto de escolas destinadas a formar os profissionais de nível mais elevado nas diversas atividades existentes na sociedade, subordinadas a uma direção comum que lhes coordena as atividades acadêmicas e de pesquisa aplicada. Mas o que dá a marca propriamente universitária à organização de escolas profissionais é a sua articulação com uma faculdade de filosofia e letras, escola não profissional, destinada ao suprimento de um substrato cultural comum aos alunos de todas as demais e dedicada à pesquisa pura. A caracterização dessa dimensão formal da definição de universidade não é explícita nos trabalhos de Fernando de Azevedo. Ela pode, entretanto, ser facilmente deduzida das análises elaboradas em *A Cultura Brasileira*, consistindo, quase sempre, no diagnóstico repetido das *carências* do ensino superior brasileiro. Comparando-se dessa forma com a carência apontada, salta à vista o referencial a-histórico de análise. Outra fonte extremamente importante para a reconstrução do seu pensamento é o *Manifesto*⁸ que lançaram, em 1952, os sobreviventes⁹ da comissão que elaborou o plano da Universidade de São Paulo, em 1934, nas duas ocasiões sob a liderança clara de Fernando de Azevedo. O *Manifesto* denunciava as alterações que estavam sendo feitas na universidade por ocasião da sua transferência para um *campus*. A fragmentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a conseqüente perda da sua função integradora em termos de ensino e de pesquisa pura, aparece como um dos pontos criticados, responsável, segundo os subscritores, pela descaracterização da universidade.

A universidade propriamente dita é aquela que consegue promover o cultivo da cultura livre e desinteressada, a que organiza os conhecimentos para elevá-los ao nível mais alto e os difunde, de modo que a comunidade tire proveito de tudo isso.¹⁰

A prática universitária, assim definida, é a mais indeterminada que se poderia conceber, embora seja determinante, entre outros fatores, de algo como o "progresso da comunidade".

8. Fernando de Azevedo e outros, "Manifesto ao Povo e ao Governo", *O Estado de São Paulo*, 29-5-52, p. 7.

9. São os seguintes os assinantes do *Manifesto*: Fernando de Azevedo, Julio de Mesquita e A. Almeida Júnior.

10. *A Cultura Brasileira*, p. 186.

O meio social em que a universidade está inserida é uma *comunidade*, organizada de tal modo que seja possível à cultura desinteressada, isto é, aquela que não corresponde aos interesses de classes ou grupos sociais. O produto da universidade, assim entendido, não concorre para o conflito social, mas para a harmonia e o bem comum. Não que o conflito social não exista. Ele existe e ameaça a própria universidade, na medida em que tende a tornar determinada sua produção, impedindo-a de ser livre e tornando-a interessada. Foi isso o que ocorreu, segundo a análise do autor, com as universidades brasileiras na década de 30, quando a Ação Integralista Brasileira e a Aliança Nacional Libertadora mobilizavam amplos setores da sociedade numa luta política cada vez mais intensa, afastando o sonho liberal para tempos cada vez mais remotos.

Munido dessa definição de universidade, Fernando de Azevedo constrói a história do ensino superior brasileiro distinguindo duas fases. A primeira, ainda na época colonial, quando os jesuítas montaram no Brasil um sistema de ensino cada vez mais completo e extenso, a ponto de estar se formando, sem regulamentações, desde meados do século XVI, uma universidade (conforme o referencial utilizado) no Colégio da Bahia. Esta fase terminou com a expulsão da Companhia de Jesus, em fins do século XVIII pelo Marquês de Pombal. A partir daí, tem início uma segunda fase, ainda não terminada, quando o ensino superior do país, apesar das numerosas e profundas transformações, em todos os campos, tem se caracterizado pela *carência universitária*. Nesta segunda fase, o autor destaca a criação da Universidade de São Paulo, em 1934. Ela nasceu conforme seu modelo mas, alterada, tornou-se logo carente.

Atualmente o principal portador do pensamento de Fernando de Azevedo é, a nosso ver, Valnir Chagas,¹¹ mentor intelectual da reforma universitária do Ceará, inspirando-se no plano original da Universidade de São Paulo. As repercussões dessa reforma permitiram a Valnir Chagas integrar o Conselho Federal de Educação onde é um dos principais elaboradores da doutrina e da política educacionais desde 1964, tendo sido um dos principais integrantes dos grupos de trabalho que elaboraram os projetos da reforma universitária, de 1968, e da reforma do ensino de 1.º e 2.º graus, de 1971.

11. Valnir Chagas, "A luta pela Universidade no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 48, n.º 107, julho/setembro 1967; — "A Reforma Universitária e a Faculdade de Filosofia", *Educação e Ciências Sociais*, vol. 9, n.º 17, maio/agosto 1961.

2. Anísio Teixeira

Filho de um chefe político do interior do Estado da Bahia, Anísio Teixeira foi destinado pelo pai para a carreira política. Fez o curso de direito como preparação profissional para essa carreira. Diplomado, integrou imediatamente o governo estadual como diretor de instrução (equivalente ao atual secretário de educação), tendo se notabilizado como analista arguto dos problemas educacionais. Estando em Nova York a serviço, conheceu o Teacher's College da Universidade de Columbia, de onde veio a ser aluno pós-graduado. A influência de John Dewey, e de todo o corpo de professores por ele liderado, levou Anísio Teixeira a reformular seus quadros de referência filosóficos, forjados numa escola secundária católica. Deixou de entender a educação dentro de quadros estamentalistas e reacionários, para defini-la dentro da doutrina liberal e de pressupostos democráticos.

De volta ao Brasil, já um teórico da *escola nova*,¹² Anísio Teixeira foi feito, em 1932, diretor de instrução do Distrito Federal, quando realizou uma importante reforma do ensino primário e secundário e criou a Universidade do Distrito Federal (em 1935). Era, nesta época, um dos principais líderes da Associação Brasileira de Educação, contribuindo para transformá-la num poderoso instrumento de pressão dos liberais sobre o Estado, chegando a ter seu projeto educacional assumido pela Constituição de 1934.

Em 1935, a hegemonia da direita no Estado forçou Anísio Teixeira à demissão, após o que, escreveu o livro-depoimento *Educação e Democracia*.¹³ De 1935 a 1945, Anísio Teixeira dedicou-se aos negócios, impedido de influir e opinar sobre os rumos da educação escolar no país.

A vitória dos aliados contra o Eixo e a redemocratização política no Brasil, em 1945, trouxe os liberais de volta ao Estado (entre eles Anísio Teixeira), juntando-os aos que tinham colaborado com o regime deposto. Além de participar da organização da UNESCO, em Paris, Anísio Teixeira foi um dos principais inspiradores da redação do capítulo sobre educação e cultura da Constituição de 1946. Em seguida, foi convidado pelo Ministro da Educação, o udenista baiano Clemente Mariani, para liderar o grupo de tra-

12. A construção da *escola nova* é a proposta de uma corrente pedagógica surgida no bojo da ideologia liberal. Seu projeto inclui a reconstrução social pela escola, tornada um instrumento de equalização de oportunidades sociais.

13. Anísio Teixeira, *Educação e Democracia*, Rio de Janeiro, José Olympio, 1936.

balho encarregado de redigir o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional, prevista pela Constituição. Dirigiu, durante muitos anos, o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação, de onde liderou a luta dos setores progressistas do Estado contra a campanha das forças políticas reacionárias que propunham sucessivos projetos alternativos de diretrizes e bases.¹⁴

Em 1955, Anísio Teixeira foi nomeado para integrar o Conselho Curador do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB. Mas, em 1958, contrário à radicalização de posições político-ideológicas do interior do Instituto, propôs, com a adesão de muitos, o desligamento dos estudos realizados e dos cursos promovidos de "orientações sectárias" e da "política partidária". No ano seguinte, junto com outros conselheiros, demitiu-se dos quadros do ISEB.

Em 1963, assumiu a reitoria da Universidade de Brasília, da qual foi o grande inspirador. O novo regime instalado em 1964 não o hostilizou diretamente, mas levou-o a um isolamento progressivo. Seu mandato no Conselho Federal de Educação, expirado em 1968, não foi renovado e os técnicos em educação formados sob sua influência, na *pedagogia da escola nova*, foram sendo paulatinamente substituídos pelos tecnocratas formados na *teoria do capital humano*.

Anísio Teixeira pouco escreveu sobre o ensino superior. Tratava-o, em geral, de passagem, em textos onde ele não era focalizado exclusivamente. Mas, em 1968, prestou depoimento à Comissão Parlamentar de Inquérito sobre o ensino superior, no bojo da crise universitária e política, onde, de modo pouco formal, concentrou-se sobre esse grau de ensino.¹⁵

Neste depoimento, descreveu a história do ensino superior no Brasil, desde seu nascimento, em 1803, até as suas primeiras décadas do século XX, mostrando a oposição constante entre a luta pela instalação de universidades, de um lado, e, de outro, a resistência à sua criação. Durante o período monárquico, foram apresentados ao parlamento 42 projetos criando universidades, o primeiro de José Bonifácio, e o último, de Rui Barbosa, já na década de 80. As razões apontadas para a rejeição desses pro-

14. O mais importante deles foi o do deputado Carlos Lacerda, da corrente direitista da UDN, em 1958.

15. Este depoimento foi publicado pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, vol. 50, n.º 111, julho/agosto 1968. Alguns artigos de sua autoria, publicados originalmente na *Folha de São Paulo*, em junho/julho de 1968, foram inseridos em seu livro *Educação no Brasil*, São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1969.

jetos foram todas semelhantes: a universidade é uma instituição do passado, guardiã e inculcadora de uma cultura velha. Ao Brasil, país novo e voltado para o futuro, cumpria manter escolas especializadas nas diferentes profissões, desprezando a cultura meramente decorativa das universidades européias. A opinião de Anísio Teixeira sobre essa posição é, num primeiro momento, positiva. Reconhece o malefício que adviria da transplantação da universidade européia (isto é, a universidade medieval francesa que resistia à passagem dos séculos) para o Brasil. Mas, num segundo momento, critica essa posição por duas razões. Primeiro, porque a organização do ensino superior em escolas profissionais independentes não impediu que se desenvolvessem nelas padrões universitários de "cultura de consumo". Exemplificando isso, o autor menciona ter assistido aulas de fisiologia, numa faculdade de medicina, onde a preleção do professor se fazia numa linguagem de grande beleza literária... A segunda crítica à rejeição da idéia de universidade é o desconhecimento, no Brasil, da existência de um tipo novo, a Universidade de Berlim, criada por Humboldt no início do século XIX. Esta era uma universidade bastante diferente das criticadas no Brasil e Anísio Teixeira toma-a, na sua estrutura e nas suas relações com a sociedade inclusiva, como modelo para a universidade que supõe conveniente para o Brasil contemporâneo.

Todo o seu raciocínio parte do diagnóstico da alienação do ensino superior brasileiro, desde seus primórdios até os tempos atuais. Já as antigas escolas de medicina e direito, transmitiam uma cultura predominantemente européia. Esta, a primeira dimensão da alienação no ensino superior, completada por outra, a do seu conteúdo estar voltado para o passado. Assim, o presente era esquecido, em detrimento do passado e o Brasil, ignorado em proveito da Europa. Educada numa cultura duplamente alienada, a classe dominante brasileira tem se mostrado incapaz de construir a grandeza do país dentro dos quadros de referência da cultura emergente.

Para superar essa situação faz-se necessária a criação, no Brasil, de uma universidade que desempenhe, aqui e agora, papel análogo ao da Universidade de Humboldt na Alemanha no século passado. Os estados alemães tinham sido derrotados pela França e passavam por um momento de humilhação nacional. Essa universidade foi então organizada para criar a cultura germânica, deixando de ser o lugar onde se comentavam os textos que continham o conhecimento existente, para dedicar-se à criação do conhecimento que deveria ser ensinado.

Deste modo, o trabalho da universidade proposta consiste de *pesquisa mais nacionalismo*, indissoluvelmente ligados.

Se o conhecimento ensinado pela universidade não for produzido aqui, mesmo que sejam utilizados os melhores livros estrangeiros os estudantes ficarão apenas *informados*, mas não *educados*, pois não estarão aprendendo uma cultura imersa na sociedade de que fazem parte.

Percebe-se, então, a natureza do produto da universidade proposta para o Brasil: produzir o conhecimento dentro dos quadros do modo de pensar vigente no país. É como se a cultura nacional existisse implícita na sociedade e a universidade, pesquisando-a, lhe dessa forma para, então, ensiná-la.

Resumindo, então, a proposta de Anísio Teixeira para a reforma da universidade no Brasil, podemos dizer que ele constata a alienação do ensino superior em nosso país determinada, principalmente, pela repetição de um conhecimento passado e/ou alienígena. A nova universidade deveria superar essa alienação pela produção de conhecimentos novos para depois ensiná-los, dentro dos quadros da cultura nacional e das transformações que essa cultura fosse espontaneamente sofrendo. É essa a única (e desejável) maneira pela qual a universidade pode (e deve) influenciar a economia e a sociedade como um todo.

3. *Florestan Fernandes*

O decano dos sociólogos brasileiros que se formaram após a redemocratização de 1945, utilizou o instrumental teórico da sociologia, particularmente o "estrutural-funcionalismo", para estudar os problemas da educação brasileira em dois momentos cruciais: a discussão pública da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, e a da reforma universitária, de 1968.

Participou ativamente, como intelectual, na campanha de defesa da escola pública, universal, gratuita, obrigatória e secular, tal como era concebida pelo anteprojeto de diretrizes e bases elaborado pelos educadores liberais em 1948. Após a apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda, em 1968, defendendo os interesses dos empresários do ensino, legitimados pela ideologia do "ensino livre", radicalizaram-se as posições que empolgaram, então, todas as instituições da sociedade civil. A partir desse ano, até 1961, quando foi promulgada a lei, com a vitória parcial dos grupos privatistas, Florestan Fernandes realizou numerosas conferências em faculdades e sindicatos, participou de convenções de professores e operários, escreveu artigos em revistas e jornais,

defendendo sempre o papel da escola pública na construção de uma sociedade democrática.¹⁶ Esse papel seria, principalmente, o de promover, pela educação popular, a redistribuição da renda e a participação do povo nos direitos e deveres do cidadão, inerentes a uma sociedade democrática. A participação do autor nos debates educacionais foi por ele próprio explicada da seguinte maneira:

“Ao contrário dos educadores que participaram da elaboração do projeto governamental, encaminhado pelo ministro Clemente Mariani, ou que firmaram posição através do projeto *liberal e conciliador* em que aquele projeto foi refundido, a minha disposição de inconformismo achava fundamento na própria situação de existência. Tudo se passou como se me transformasse, de um momento para outro, em porta-voz das frustrações e da revolta dos meus antigos companheiros de infância e da juventude. O meu estado de espírito fez com que o professor universitário falasse em nome do filho da antiga criada e lavadeira portuguesa, o qual teve de ganhar a sua vida antes de completar sete anos engraxando sapatos e dedicando-se a outras ocupações igualmente degradadas, de maneira severa, naquela época. Nesse sentido, assumi nos debates travados uma posição análoga à que Patrocínio desempenhou nas lutas abolicionistas, descontados naturalmente os coeficientes históricos e pessoais (o processo abolicionista foi realmente revolucionário e aquele ilustre tribuno possuía dotes de que não me posso vangloriar). A analogia começa e termina na posição em face dos eventos: como a ele, coube-me o dever de elevar ao mundo cultivado do Brasil as angústias, os sentimentos e as obsessões dos esbulhados, e honro-me ao lembrar que não trepidei, por um instante, diante dos imperativos desse dever. Professor, sociólogo e socialista — não foi de nenhuma dessas condições que extraí o elemento irredutivelmente inconformista, que deu sentido à participação que tive na *Campanha de Defesa da Escola Pública*. Se em nenhum momento traí qualquer uma dessas condições, devo reconhecer francamente que elas foram circunstanciais e acessórias. Elas apenas me ajudaram a compreender melhor aquele dever e me incentivaram a servi-lo de um modo que me seria inacessível de outra forma”.¹⁷

16. Os textos contendo essas conferências e artigos foram reunidos em Florestan Fernandes, *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo, Ed. Dominus/USP, 1966.

17. *Idem*, pp. XIX-XX.

A participação de Florestan Fernandes nos debates educacionais brasileiros não ficou por aí, mas adquiriu um vigor novo em 1968, quando os protestos estudantis contra a situação do ensino superior e as condições políticas vigentes levaram o Estado a elaborar uma reforma universitária de emergência. Ele participou ativamente dos debates em torno do assunto através de conferências realizadas em diretórios acadêmicos e convenções de professores e artigos publicados em jornais e revistas.¹⁸

Nessa época, suas posições foram rejeitadas por certos setores do movimento estudantil que o acusavam de "reformista". Florestan Fernandes defendeu-se, mais tarde, das acusações:

"Devo esclarecer lealmente, porém, que não alimento nenhuma 'fé reformista'. Limitei-me a travar os debates de uma perspectiva circunscrita: como a *questão universitária* se coloca na ordem social existente e como ela poderia ser solucionada dentro dela".¹⁹

Essa era a expectativa das pessoas que o convidavam a falar e a escrever. Queriam ouvir e ler um sociólogo que colocasse os dilemas que se apresentavam à sociedade brasileira (em termos de ensino superior) e as soluções possíveis dentro da ordem. Mas,

"Se me colocasse diante dos nossos problemas educacionais e dos nossos dilemas culturais em termos de minhas convicções, só recomendaria uma saída, que é a fornecida pelo socialismo. Todavia nunca fui chamado para falar como socialista e em nome do socialismo".²⁰

Selecionamos, para efeito deste trabalho, os textos do autor referentes à reforma universitária de 1968 que nos pareceram mais importantes à presente discussão.

Para Florestan Fernandes, o desenvolvimento brasileiro é um tipo de desenvolvimento dependente, situação impossível de ser alterada espontaneamente, impondo-se a necessidade de se usarem, como nas outras nações subdesenvolvidas, "formas socialmente conscientes e racionais de atuação societária", entre elas a educação, particularmente a de grau superior.²¹

18. Os textos dessas conferências e desses artigos integram o livro de Florestan Fernandes, *Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução?* São Paulo, Ed. Alfa-Omega, 1975.

19. *Idem*, p. 9.

20. *Idem*, p. 11.

21. *Idem*, p. 114.

A universidade não desempenhou, entretanto, no passado, esse papel de agente de mudanças. Ela tem vivido num "estado de passividade e imobilismo", como resultado de seu ajustamento "aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica", misturando esses requisitos aos privilégios sociais dos profissionais liberais.²²

Mas, recentemente, os processos de urbanização e industrialização têm levado a mudanças na sociedade e a universidade, então, de "ajustada" se transforma em um "luxo inútil". Inicia-se, em contrapartida, um movimento para o seu "reajustamento". Como esses processos se dão dentro dos limites do desenvolvimento dependente, a transformação da universidade se faz por iniciativa das "sociedades hegemônicas" e segundo os interesses do desenvolvimento dependente, vale dizer, destas últimas, principalmente dos Estados Unidos. Suas intervenções consistem nas exigências apresentadas pelos organismos internacionais para o financiamento de projetos de expansão do ensino, principalmente órgãos como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, sob o controle direto daquele país. Outros órgãos, também por ele controlados, têm tido influência na universidade brasileira, como a Organização dos Estados Americanos e, principalmente a USAID, esta através dos acordos com o Ministério da Educação visando a prestação de serviços na área do planejamento do ensino superior.

A ação das "sociedades hegemônicas" sobre a universidade brasileira tem dois aspectos complementares. De um lado, visam a desintegração do padrão de escola superior vigente no país, especialmente a chamada "universidade conglomerada", constituída de um mero ajuntamento de escolas sob uma reitoria, sem maiores mecanismos de integração. As "sociedades hegemônicas" agem, por outro lado, no sentido de dar nova forma ao ensino superior, de modo a adaptá-lo "aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas".²³ Assim fazendo, pretendem tornar a universidade brasileira, não "um luxo inútil", mas uma instituição adequada às novas exigências do desenvolvimento dependente.

Mas, essa interferência não se dá sem resistências. Opõem-se a ela tanto os conservadores, interessados nos padrões da universidade ultrapassada, no "luxo inútil", quanto os estudantes, cujo protesto tem uma "vitalidade indestrutível" e está "acima das vinculações e dos compromissos de classes".²⁴

22. Idem, p. 111.

23. Idem, p. 112.

24. Idem, p. 15.

A essas oposições, a conservadora e a estudantil, juntam-se outras forças, provavelmente extra-universitárias, que definem uma situação de irracionalidade, onde os problemas e os dilemas não podem ser percebidos, explicados e resolvidos com ânimo construtivo. Nesta situação, os agentes não mostram ter desprendimento diante das exigências puramente intelectuais da racionalização mostrando, ao contrário, a subordinação da sua atuação aos "piores motivos" e aos "piores interesses".²⁵

Florestan Fernandes defende que certos eventos negativos do ensino superior (como o da "disseminação das escolas superiores inoperantes") não foram historicamente inevitáveis, já que resultaram da inflexibilidade das "classes possuidoras e suas elites culturais", da sua orientação egoística e conservadora na atuação política.²⁶

Contrariamente, propõe que a universidade seja o lugar da crítica e da racionalidade, formando pessoas que atuem conseqüentemente (e não irracionalmente) sobre a sociedade existente. O tempo presente seria marcado pelo fato de que apenas o conhecimento científico pode conseguir uma "orientação geral" e fornecer as "justificações plausíveis para inovações necessárias".²⁷

A pergunta questionando a possibilidade da prevalência "de um padrão de conhecimento promissoramente crítico, não-conformista e aberto à inovação sobre os elementos irracionais ou imprevisíveis da atual situação", o autor responde com sua crença na atuação dos participantes da vida universitária. A possibilidade da universidade se constituir numa das "formas socialmente conscientes e racionais de atuação societária" depende, então, da capacidade que tiveram os seus membros de evitar a irracionalidade na própria situação, superando os interesses "conservadores" e "radicais", pelo desprendimento diante das exigências puramente intelectuais da racionalização. Parece que Florestan Fernandes atribui à subjetividade dos agentes (professores, administradores e estudantes) a capacidade de optar. Mas, em certas passagens, não parece ter muita confiança neles, ao reconhecer que o intelectual, mesmo que profissional liberal e universitário, não é uma "variante do homem comum", mas a sua réplica, piorada, frequentemente, pela representação que tem de si próprio como "um ser à parte e imune à contaminação do atraso geral".²⁸

25. Idem, pp. 15-16.

26. Idem, p. 113.

27. Idem, pp. 122-123.

28. Idem, p. 16.

4. Darcy Ribeiro

O papel de Darcy Ribeiro na história do ensino superior no Brasil é da maior importância. Antropólogo de formação, estudou aspectos relevantes da organização social de tribos indígenas brasileiras. Foi, também, colaborador de Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos onde, provavelmente, absorveu dele certas análises e propostas sobre a educação escolar no país. Deixou o INEP em 1962 para organizar a Universidade de Brasília, na qual foi o primeiro reitor. Transferiu o cargo de reitor a Anísio Teixeira e assumiu o Ministério da Educação, posto que ocupou por pouco tempo, pois logo passou a chefe da casa civil da presidência da república. O movimento político-militar de março de 1964 levou-o a exilar-se no Uruguai, em cuja universidade lecionou. Fez, aí, um balanço das experiências latino-americanas de utilização da universidade como alavanca de mudanças sociais fundamentais. Esse balanço foi publicado em livro, e é seu conteúdo que vamos comentar aqui.²⁹

Darcy Ribeiro passou em revista as universidades de diversos países, em diferentes épocas, e concluiu terem elas desempenhado, basicamente, a função de conservar o *status quo*, seja pelo conteúdo do ensino ministrado, seja pelo modo de seleção de seus destinatários.

Mas, essa função básica fica, em certas situações, perturbada por fatos novos. Certas conjunturas sócio-econômicas propiciam o surgimento de uma *consciência crítica* que induz ao repensamento da universidade, à proposição de mudanças profundas tendentes a transformar sua estrutura e seu conteúdo anacrônico.³⁰

Essas "conjunturas sócio-culturais" são produtos de crises estruturais, isto é, de um conjunto de tensões institucionais que exigem, para a sua superação, alterações profundas na própria estrutura institucional. A crise na estrutura da universidade surge de uma assincronia, da diferença de ritmo entre esta e a sociedade, gerando, em consequência, atitudes inconformadas que passam a questionar o que antes era estabelecido, aquilo que parecia imutável e natural. A partir desse momento, as posições dos universitários (professores, pesquisadores e estudantes) se dividem em duas grandes correntes: a dos professores da situação

29. Darcy Ribeiro, *A Universidade Necessária*, Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1969. Em 1975 foi feita uma segunda edição modificada e ampliada que, entretanto, não comentaremos aqui. Outro texto importante do autor, sobre o mesmo tema, é "A Universidade e A Nação", em *Educação e Ciências Sociais*, vol. 10, n.º 19, janeiro/abril 1962.

30. Cf. *A Universidade Necessária*, p. 35.

existente, que lhes garante certos privilégios, e a dos que desejam reformar a universidade. Esta última corrente, entretanto, não é homogênea e logo se fraciona, conforme os interesses visados com a mudança.

Uma corrente deseja a reforma da universidade para torná-la ainda mais acomodada e conservadora; outra corrente, entretanto, pretende transformá-la numa trincheira, ainda que isolada, de luta revolucionária contra a ordem social global.³¹

As correntes de opinião se organizam e consolidam, num segundo momento, conforme a atuação de grupos políticos extra-universitários, principalmente as forças armadas (e o governo, de um modo geral quando elas o controlam) e as fundações estrangeiras, em particular as norte-americanas.

Esse quadro geral expressa o que aconteceu nas universidades da América Latina.

Após o fim da 2.ª guerra mundial os militares latino-americanos viram-se obrigados a redefinir seu papel no Estado e na sociedade. Deixava de existir a conjuntura mundial, que lhes dava o sentido e o papel de defensores das soberanias nacionais, na medida em que os países se alinhavam em dois campos antagônicos sob a liderança da União Soviética e dos Estados Unidos. Ao mesmo tempo, viam crescer a complexidade dos sistemas bélicos, de tecnologia cada vez mais inacessível e de preços cada vez mais elevados. Essa perplexidade foi canalizada pelas novas doutrinas de segurança, elaboradas pelos militares norte-americanos, segundo a qual o inimigo fundamental a ser enfrentado pelos exércitos latino-americanos não era uma suposta ameaça externa, mas a "subversão comunista internacional", presente em cada um dos países. E essa doutrina define como subversivo todo movimento político ou social que almeje a realização das reformas estruturais necessárias que possibilitem aos países latino-americanos o desenvolvimento autônomo e continuado.³²

Definem-se, então, no que se refere à universidade, dois campos antagônicos: o das correntes questionadoras da ordem social global, visando reconstruí-la de modo a conseguir o desenvolvimento autônomo e continuado, e o da corrente militar, aliada a certas correntes intra-universitárias, postulando o desenvolvimento interdependente. Estas definem as correntes do outro campo como resultado da ação de perigosos agentes subversivos a serviço de potências estrangeiras (ou do "comunismo internacional").

31. Idem, p. 35.

32. Idem, p. 21.

Onde e quando o regime liberal existe, há, também, autonomia da universidade. As correntes opostas se degladiam no seu interior sem interferências restritivas das "instituições regulares da ordem". Mas, logo que aquele regime se rompe, essas instituições invadem a universidade, perseguem, prendem e expulsam do país muitos dos seus professores e estudantes.³³

Passa a existir, então, o fenômeno da "fuga de cérebros", eufemismo que encobre a situação real de perseguição dos professores e pesquisadores universitários que produzem e ensinam uma ciência que abala a ordem vigente. O lado paradoxal e tragicômico deste processo é que os "cérebros" emigram para os países que fazem seu desenvolvimento às custas dos subdesenvolvidos, particularmente os Estados Unidos, interessados na manutenção do *status quo* ou no mero reajustamento da universidade. O potencial científico dos professores e pesquisadores é posto, então, a serviço dos países que detêm posições de hegemonia na economia e na política internacionais e, assim, direta ou indiretamente seu trabalho reforça as posições destes países e concorrem para a permanência da situação de subdesenvolvimento dos seus países de origem.

A emigração dos professores e pesquisadores perseguidos por suas atividades "subversivas" produz um vácuo nas universidades latino-americanas, prontamente preenchido por pessoal enviado pelas fundações privadas (principalmente as norte-americanas). Elas enviam não só professores e pesquisadores mas, também, especialistas em "reforma universitária" que se aliam àquelas correntes de opinião já existentes que desejam modernizar a universidade para torná-la cada vez mais acomodada e conservadora, ajustando-a ao desenvolvimento dependente. Apesar dessas fundações gozarem de autonomia financeira e administrativa, Darcy Ribeiro duvida da sua independência dos governos dos seus países de origem e, em consequência, acredita que sua "ajuda" às universidades latino-americanas reforça a situação de dependência destas.

O autor chama a atenção para a ingenuidade, muito comum, de se pensar que o governo norte-americano, frio e calculista nas relações internacionais (embora, por vezes, desastrado) deixe um campo de atividade tão importante como o da universidade entregue aos azares da ação de grupos privados. Deve existir um pacto entre as fundações privadas e o governo visando a colonização cultural da América Latina, da qual as reformas universi-

33. *Idem*, p. 18. Darcy Ribeiro diz que os militares nacionalistas são igualmente vítimas do mesmo processo.

tárias por elas propostas constituem apenas um dos instrumentos utilizados.³⁴

A modernização das universidades latino-americanas, à imagem das universidades dos países desenvolvidos, determina uma distorção na formação dos jovens cientistas, pois as temáticas consideradas relevantes não são as mesmas requeridas pelo desenvolvimento autônomo dos subdesenvolvidos; também os equipamentos necessários somente são encontrados naqueles países. Em consequência disto, esses cientistas sentem-se desmotivados a trabalhar nos seus próprios países e emigram, engrossando o contingente dos que já se encontram no exterior por razões político-ideológicas.³⁵

Todo este processo padecido pelas universidades latino-americanas, a partir do término da segunda guerra mundial, é o que Darcy Ribeiro denomina de processo de "recolonização cultural". Mas, apesar da eficácia das universidades na manutenção do *status quo* e das vicissitudes da "recolonização cultural", acredita ser possível (e desejável) a inversão desse processo.

Os intelectuais latino-americanos estão desafiados a elaborar um modelo teórico de universidade que, implantada, poderá servir para torná-la, não um mero reflexo do meio social, mas um instrumento da sua transformação.³⁶

É esse modelo que Darcy Ribeiro chama de universidade necessária. Ele não é um modelo da universidade latino-americana existente, mas uma utopia, uma antecipação da universidade que deverá existir no futuro. Essa utopia deverá cumprir, no presente, vários papéis. Será a referência pela qual as universidades existentes serão avaliadas, evidenciando-se, por comparação, suas carências atuais. Permitirá, "(...) avaliar sua lealdade ao saber e mensurar sua lealdade a seus povos".³⁷ A utopia servirá para a apreciação da justeza de cada projeto de renovação, se contribuir para o atraso ou para as transformações esperadas. Contribuirá, pelo próprio debate a respeito da utopia, para desencadear um movimento de reforma desejável dentro e fora da universidade. O modelo permitirá, também, a identificação das pseudo-universidades, aquelas que não têm recursos para funcionar como núcleos autônomos.³⁸

34. *Idem*, p. 25.

35. *Idem*, p. 28.

36. *Idem*, p. 37.

37. *Idem*, p. 76.

38. *Idem*, pp. 74 e 171.

O autor chega a traçar as grandes linhas da *universidade necessária*, suas dimensões, estrutura organizacional, cursos e currículos, direção e outras. Mas, ele destaca, além desses caracteres morfológicos, o conteúdo propriamente cultural e político do trabalho universitário, consistente na exploração, até o limite extremo, da consciência possível para o diagnóstico da universidade e da sociedade e, a partir daí, na formulação de uma estratégia para a luta pelo desenvolvimento autônomo e auto-sustentado.³⁹ Essa consciência possível, diz Darcy Ribeiro, compreende os seguintes pontos: (I) o subdesenvolvimento não é um fato natural nem necessário, mas existe porque é lucrativo para certos grupos internos e externos; (II) o subdesenvolvimento é produto da situação de dependência; (III) a união dos países da América Latina pode contribuir para reforçar ou superar o subdesenvolvimento, conforme o rumo que for escolhido.⁴⁰

Para a construção (ou melhor, para o detalhamento da construção) do modelo da universidade necessária, os estudantes foram chamados a desempenhar o principal papel. Darcy Ribeiro mostra certa desconfiança dos professores e pesquisadores, pois estes têm (ou poderiam ter) interesses na "(...) autoperpetuação das hierarquias internas e de defesa dos interesses de velhas clientelas".⁴¹ Por isso, a universidade latino-americana precisa, desde já, estabelecer um regime de co-governo das faculdades e dos departamentos, unindo professores e estudantes, como requisito necessário para a construção da universidade necessária.

5. *Alvaro Vieira Pinto*

Além de respeitado professor da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, Alvaro Vieira Pinto foi um dos principais membros e dirigentes do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, ISEB, órgão do Ministério da Educação e Cultura, criado em julho de 1955 como contrapartida civil da Escola Superior de Guerra, tendo sido extinto em abril de 1964.⁴² O ISEB foi criado para ser um centro de reunião de recursos humanos e didáticos dedicados à compreensão da sociedade brasileira, à difusão dos seus estudos e à formação dos quadros técnicos e dirigentes do

39. *Idem*, p. 17.

40. *Idem*, p. 26.

41. *Idem*, p. 212.

42. Baseamo-nos nas informações de Alzira Alves de Abreu, *Nationalisme et Action Politique au Brésil: Une Étude Sur l'ISEB*, Tese de doutoramento de 3.º ciclo apresentada à Universidade de Paris, 1975. Este artigo já estava concluído quando foi publicada outra tese, esta de Caio Navarro de Toledo, *ISEB: Fábrica de Ideologias*, São Paulo Ática, 1977.

país. O objetivo maior era a elaboração de instrumentos teóricos que permitissem estimular e promover o desenvolvimento nacional.

O ISEB funcionou como o suporte institucional de difusão da ideologia do "nacional desenvolvimento", elaborada durante o governo constitucional de Vargas (1950-54). Essa ideologia compreendia como proposições principais, a necessidade de superar o subdesenvolvimento pelo desenvolvimento econômico realizado de forma autônoma, isto é, conforme os interesses nacionais, combatendo-se a dominação econômica do exterior, o que implicava nas mudanças do sistema político, substituindo-se as antigas elites dirigentes do país pela burguesia industrial e/ou pelas "massas".

Mas, à medida em que se difundia o nacional desenvolvimento, a contrapartida militar do ISEB, a ESG, elaborava uma outra ideologia do desenvolvimento, concebendo-o associado e complementar ao dos países capitalistas, dentro dos quadros de uma guerra inevitável entre os dois blocos de poder, o "mundo livre" e o "mundo comunista". A política econômica do governo Juscelino Kubitschek era, também, contrária à orientação do ISEB.

Assim, incapazes de influenciar o Estado, os intelectuais do ISEB partiram para a busca de aliados em "outros grupos de interesses", principalmente a Frente Parlamentar Nacionalista, os sindicatos dos trabalhadores, os militares nacionalistas e o movimento estudantil.

Os estudantes, por essa época, constituíam o "grupo de interesses" melhor organizado, através dos diretórios de faculdades, os diretórios centrais de universidades, as uniões estaduais de estudantes, as executivas nacionais de estudantes de cada tipo de curso e, coordenando todo o conjunto, a União Nacional dos Estudantes. Os estudantes realizaram, em 1962, uma longa greve nacional pela obtenção de um terço dos representantes nos órgãos de direção das faculdades e universidades, em oposição à Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em fins do ano anterior. Suas reivindicações deslocaram-se, logo, para uma *reforma universitária*. Promoveram, então, vários seminários nacionais e regionais sobre esse tema.

O texto de Alvaro Vieira Pinto examinado aqui foi escrito nessa conjuntura.

Foi muito grande sua influência sobre a própria formulação que os estudantes faziam da reforma universitária, pelo que se pode concluir da comparação das resoluções do 1.º e do 2.º Seminários

Nacionais sobre Reforma Universitária. O primeiro foi realizado em Salvador, em 1961, e o segundo, em Curitiba, em 1962, após ou, pelo menos, simultaneamente à publicação do livro de Vieira Pinto, justamente pela editora da UNE.⁴³

O autor analisa a origem do ensino superior no Brasil e lança algumas luzes sobre o tema, recorrente no pensamento educacional brasileiro, a respeito do seu aparecimento tardio comparativamente às colônias espanholas. Diz que, ao contrário do Brasil, os conquistadores espanhóis encontraram nas cordilheiras andina, mexicana, e centro-americana populações indígenas dotadas de cultura altamente desenvolvida. Viram-se, então, diante da necessidade de impor sua cultura a fim de extinguir a existente, principalmente os valores religiosos, substituindo-os pelos seus valores "civilizados", embora alienados. A universidade hispano-americana foi o instrumento dessa dominação cultural.

No Brasil, além dos colonizadores portugueses não terem essa necessidade, acreditavam que seu poder se consolidaria pelo envio a Portugal dos filhos das famílias ricas para freqüentarem a universidade. Foi na transferência da sede do poder colonizador para a colônia que as primeiras escolas superiores foram instaladas.⁴⁴ Mais tarde, algumas dessas escolas, e outras criadas posteriormente, foram agregadas em instituições chamadas de universidade. Outras instituições de ensino superior já nasceram como universidade. Elas apresentam diferenças entre si, impedindo, por razões organizacionais, o uso do mesmo termo para designá-las todas. Entretanto, o fato de suas condições serem sociologicamente idênticas, permite chamar de universidade todas as escolas de ensino superior do país, sem precisar utilizar a universidade européia como referência.⁴⁵ Não existe uma "essência eterna e abstrata" de universidade. Para isolar conceitualmente sua essência, é preciso definir o que a universidade tem sido.⁴⁶ Esse é o objetivo primeiro de Vieira Pinto; o segundo objetivo é definir as tendências da universidade na sociedade brasileira contemporânea e, a partir daí, as principais características da reforma desejada do ensino superior.

A denominação deste grau de ensino como superior não é aceita sem restrições. Vieira Pinto aponta seu fundamento ideológico

43. Alvaro Vieira Pinto, *A Questão da Universidade*, Rio de Janeiro, Editora Universitária, 1962.

44. Idem, pp. 19-21.

45. Idem, pp. 7-8.

46. Idem, p. 23.

na suposição de que é superior o ensino que prepara para o ingresso na classe superior.⁴⁷

A preparação para ingresso nessa classe não corresponde aos objetivos de democratização proclamados pela ideologia vigente, mas, ao contrário, faz parte dos mecanismos de manutenção da "classe possuidora" sobre o "povo".⁴⁸

A universidade é necessariamente fechada aos jovens oriundos das "massas", pois o ensino superior restrito é condição necessária para que a "classe possuidora" continue sendo dominante. Mas, torna-se inevitável, por pressão social, o aumento do número de alunos de origem popular no ensino superior. Quando isso acontece, em que pese a resistência da "classe superior", a universidade procura minimizar essa "invasão", transformando os recém-chegados em membros potenciais da elite.⁴⁹

A cultura que a universidade produz e difunde é uma cultura alienada por duas razões: (I) sua origem é quase toda externa, servindo de veículo das idéias que interessam ao dominador externo, impedindo "a formação da consciência nacional autóctone e crítica das idéias metropolitanas, sobretudo quando utilizadas para a interpretação da nossa realidade";⁵⁰ (II) quando sua origem é interna, a produção cultural é representada pela "classe dominante" com o intuito, consciente ou não, de impedir a "classe dominada" de "construir um tesouro cultural autêntico, que exprima seus próprios interesses de classe submissa e a auxilie a libertar-se das suas servidões".⁵¹

Mas, contraditoriamente a essa cultura universitária alienada, está sendo formada uma nova cultura que Vieira Pinto chama de "cultura nacional autêntica", uma "cultura verdadeiramente popular". Essa cultura está nascendo no seio do povo, tanto na chamada arte popular, como, também, "nos mais elevados domínios da ciência" e na arte erudita através de concepções, temas e idéias que expressam os interesses das "massas", em oposição aos da "classe dominante".⁵²

Define-se, então, a universidade como um campo de luta entre duas culturas, a da "classe dominante" ligada à da metrópole,

47. Idem, pp. 132-133. Em outras passagens, a "classe superior" é denominada, também, de "classe dominante", "classe possuidora", "classe ociosa", "classe aproveitadora".

48. Também designado pelos termos "classe dominada" e "massas".

49. Idem, p. 131.

50. Idem, p. 49. Os professores universitários aceitam de bom grado a cultura externa, pois acreditam que o país não pode se desenvolver sem o capital estrangeiro e a ajuda dos "povos civilizados".

51. Idem, p. 53.

52. Idem, p. 58.

interessada na continuação da estrutura de dominação e dependência, e a da "classe dominada", que "exprime as novas aspirações dos homens a um trabalho fecundo e justo, rico de resultados materiais e isento de exploração social".⁵³

Esse campo de luta está, ainda, em silêncio. Contribui para isso o apoliticismo proclamado (de natureza ideológica) da universidade sobre a sua cultura e a sua função social. Por outro lado, a nova cultura que está nascendo ainda não conseguiu penetrar na universidade, seja pelo impedimento institucional (seleção dos professores e dos temas considerados dignos e relevantes), seja pela seleção dos candidatos através de exames vestibulares que aprovam os jovens das classes dominantes e expulsam a grande maioria, os de origem popular, justamente os portadores da "cultura nacional autêntica", ou propensos a absorvê-la.

Em 1961-62 (quando o livro foi publicado) a sociedade brasileira, na análise de Vieira Pinto, encontrava-se abalada pela intensificação das contradições sociais que levaram à formulação de novas concepções a respeito dela e do seu futuro.

Refletindo sobre a formação da "consciência social" do estudante, Vieira Pinto mostra que ela não nasce da ação dos universitários de origem popular, pois estes "são entregues à Universidade, justamente para se evadirem da classe proletária".⁵⁴ A orientação de seus pais, trabalhadores humildes que educam os filhos para não serem trabalhadores, mas doutores, junta-se à ação ideológica da universidade no sentido de inculcar a cultura alienada, a que garante o poder da "classe dominante".

A "consciência social" nasce no meio dos estudantes de "classe média" devido às suas "qualificações intelectuais"⁵⁵ (de resto, comuns a todos os estudantes, supostamente) e aos problemas econômicos que atingem essa classe. O rápido processo de proletarianização da "classe média" faz com que ela veja a impossibilidade de conseguir as "posições rendosas da classe dominante" e passe a se identificar com a "classe trabalhadora", cuja ascensão reivindica. Essa é a razão que faz com que as vanguardas estudantis sejam provenientes da "classe média".⁵⁶

Vieira Pinto adverte para os perigos daquilo que chama de *falsa reforma universitária*. A verdadeira reforma universitária, a que consiste na mudança da sua essência, exige a mudança prévia das

53. Idem, p. 59.

54. Idem, p. 85.

55. Idem, p. 14.

56. Idem, p. 87.

forças sociais que a controlam. A falsa reforma compreende as tentativas de alterar a pedagogia vigente, diminuir o rigor dos exames vestibulares, aumentar as dotações orçamentárias (e ser emprego mais conveniente), mudar aspectos funcionais ou arquitetônicos. O debate sobre esses assuntos se dá, necessariamente, na superfície do problema e mesmo que muitas medidas sejam tomadas para alterá-los, não tocarão na essência do problema, que é a passagem do "comando ideológico" da universidade para as "classes trabalhadoras".⁵⁷

Os estudantes são os primeiros interessados nessa transformação devido a razões já apontadas, mas eles sozinhos não têm força suficiente para empreendê-la. Entretanto, aliados às demais "forças sociais progressistas", poderão realizar a verdadeira reforma universitária, como, também, auxiliar na realização de outras reformas sociais. Se os professores são considerados, em conjunto, como estando a serviço da "classe dominante" devido à sua formação (ideológica) e aos interesses objetivos na manutenção do *status quo*, Vieira Pinto reconhece que há alguns deles sensíveis aos apelos dos estudantes no sentido da transformação da universidade, e seu número cresce à medida em que as posições se radicalizam.

A universidade reformada (verdadeiramente) teve algumas das suas características principais projetadas. São elas:

(I) A direção da universidade, em todas as instâncias, deverá ser confiada a conselhos onde os estudantes tenham a metade dos delegados. Isto é um imperativo da democratização da universidade como "instituição do povo, aí representada pelas massas trabalhadoras estudantis";⁵⁸

(II) Os exames vestibulares devem ser extintos, só se fazendo a seleção dos estudantes após o ingresso na universidade, depois de terem tido oportunidade de estudar com as condições materiais necessárias;

(III) O trabalho da universidade deve voltar-se para o povo e, se ele é, na sua maioria, analfabeto, a universidade deve ser dos analfabetos. Isto significa que ela deve estar a seu serviço de modo a retirá-los do "estado de incultura" em que se encontram "para torná-los, muito breve, alunos semelhantes aos atuais";⁵⁹

57. Idem, p. 115.

58. Idem, p. 156.

59. Idem, p. 161.

(IV) A cátedra vitalícia deve ser extinta, pois o poder e a permanência dos catedráticos impede as transformações necessárias no corpo docente e no conteúdo do ensino;

(V) A qualidade do ensino deve melhorar, a fim de que os estudantes sejam efetivamente preparados para o desempenho das profissões; além disso, as instituições de ensino devem entrosar-se com os centros de produção (de todos os tipos) a fim de difundir a cultura e a tecnologia sobre toda a sociedade.

Estas cinco medidas principais constituem um requisito para que outras, também, necessárias, possam ser projetadas.

3. OS GRANDES TEMAS

Apresentada, no item anterior, uma síntese do pensamento dos autores escolhidos, deixamos para este a tarefa de decompor o de cada qual, reagrupando-o segundo as posições relativas a temas relevantes. Assim fazendo, pretendemos propiciar ao leitor melhores condições para comparar o pensamento dos autores. Delineamos cinco temas, a saber: o critério para a definição do ensino superior; a destinação do ensino superior; o saber da universidade; a universidade e a nação; e os estudantes e a política.⁶⁰ Alguns desses temas não decorrem dos quadros teórico-metodológicos apresentados no item 1, mas, antes, das preocupações imediatas dos trabalhos dos autores, profundamente marcados pelas vicissitudes ideológicas da época em que escreveram. Eles constituem mediações entre aqueles quadros de referência e o pensamento dos autores. Vamos a eles.

1. *O critério para a definição do ensino superior*

O uso de um *projeto prévio* para a definição do ensino superior é uma constante em todos os autores examinados, embora esse projeto apareça de modo mais explícito no pensamento de uns do que no de outros.

60. Como se vê, usamos os termos ensino superior e universidade denotando o mesmo objeto. Essa identificação pode causar confusões, pois há estabelecimentos de ensino superior que não são universidades, de acordo com qualquer critério, como é o caso das escolas isoladas. Mas, como mostraremos no primeiro subitem, os autores em geral, dizem ser a universidade a forma própria de organização do ensino superior, considerando a forma não universitária como resultado da corrupção desse grau de ensino. Deste modo, certos temas dizem respeito à forma ideal de organização do ensino superior — universitária —, outros, à forma existente e outros, ainda, a ambas. É preciso dizer, também, que a organicidade do pensamento torna inevitáveis as repetições de certas passagens em um e outro temas.

Os autores estudados concordam que a universidade é a organização própria do ensino superior. Eles criticam com severidade as universidades existentes por não passarem de faculdades independentes, com algumas atividades administrativas comuns. Criticam, ainda mais, a proliferação das escolas isoladas, principalmente as particulares, devido a interesses mercantis condenáveis.

As formas de organização da universidade variam com os autores, bem como o detalhamento dos projetos. Apesar disso, eles concordam na necessidade dos institutos de pesquisa e na excelência da organização departamental, bem como em atribuir a fragmentação do ensino superior, no Brasil, mesmo quando encoberta pela fachada universitária, ao poder dos catedráticos todo-poderosos.

Para Fernando de Azevedo, a definição de universidade, em termos abstratos, é o ponto nodal de toda sua análise. É a partir dessa definição que ele diagnostica o ensino superior não-universitário como em estado de *carência*. Seu paradigma é uma universidade organizada em torno da faculdade de filosofia, ciências e letras, nos moldes do projeto por ele (entre outros) elaborado para a Universidade de São Paulo, em 1934. A atividade própria da universidade é (ou melhor, deveria ser) o ensino e a pesquisa desenvolvida no mais alto grau, desinteressada de aplicações profissionais.

Anísio Teixeira utiliza a Universidade de Berlim, organizada por Humboldt no século XIX, como o paradigma da universidade brasileira desejada e, a partir daí, alinha as mazelas existentes no ensino superior do país. Ele menciona a "resistência à idéia de universidade" desde a colônia até o início da república, reconhecendo a procedência de certas críticas que os homens cultos faziam à universidade arcaica e beletrista. Mas, em contrapartida, mostra como no século XIX, a Universidade de Berlim surgiu como um novo padrão de ensino superior, conciliando a formação profissional especializada (em nível pós-graduado) com os estudos gerais, impossíveis de serem cultivados e ensinados em escolas profissionais especializadas, a forma típica do ensino superior brasileiro de então.

Florestan Fernandes estuda o ensino superior a partir da sua realidade objetiva, das funções que desempenha na sociedade, mas não esconde um certo pesar pelo fato de ela não estar sendo *aquilo que deveria ser*. É o caso do seu lamento da "irracionalidade" da situação da universidade (em 1968), produzida pelas influências dos "conservadores" e dos "radicais", fazendo com que até mesmo os professores não consigam submeter-se às exigên-

cias puramente intelectuais de compreensão da realidade. Esse modo de pensar pode ser visto, também, em certas passagens, como na seguinte, onde diz que foi a inflexibilidade "das classes possuidoras" e elites culturais "que deu origem às anomalias do processo educacional (...), com a paradoxal multiplicação e disseminação de escolas superiores fadadas à desagregação e ao desaparecimento".⁶¹

Em Darcy Ribeiro encontramos o caso mais explícito de uso desse procedimento, quando elaborado o projeto da *universidade necessária* como uma *utopia* que deverá servir para o diagnóstico das universidades existentes, para aferir o grau de proximidade da meta pré-fixada e, até mesmo, para detectar as inviáveis, aquelas que não podem ser aproveitadas para a construção da nova sociedade. Este autor chega, na obra analisada, a traçar as grandes linhas da *universidade necessária* (melhor diria, *universidade desejada*) e, até mesmo, detalha aspectos organizacionais e curriculares.

Para este autor a organização departamental, um dos traços da organização universitária, é um imperativo do ensino superior, quanto mais não seja, por razões de economia de recursos. Cita o exemplo da Universidade Federal do Rio de Janeiro que, em 1961, dispunha de 39 cátedras de química em 9 escolas diferentes, 16 de economia em 7 escolas, 13 de física em 7 escolas e 11 de matemática em 7 escolas.⁶² A organização departamental permite eliminar essa duplicação de esforços e, assim, baratear e ampliar sua capacidade de matrículas. Mas, além dessa vantagem econômica, há outra, da maior importância, que é a própria integração dos conhecimentos e dos esforços de pesquisa, só possível numa universidade e nunca num aglomerado de faculdades.

Vieira Pinto, embora tenha, também, um projeto anterior ao diagnóstico, usa-o de modo extremamente mais sutil, apesar de declarações contrárias a essa prática. Ele denuncia o uso ideológico do modelo de universidades européias e/ou de uma "essência eterna abstrata" de universidade como referência para o estudo do ensino superior no Brasil. Denuncia a própria denominação desse grau de ensino de *superior*, o que se justifica somente se o entendemos como o ensino que convém à classe superior ou para o ingresso nela. Isso não o impede, entretanto, de formular, com alguma freqüência, proposições mostrando que a estrutura de ensino existente no Brasil impede o acesso das classes trabalhadoras à "cultura erudita e superior", sonhando-lhes um bem raro e

61. Florestan Fernandes, ob. cit., p. 113.

62. Darcy Ribeiro, ob. cit., p. 100.

precioso. Essas proposições supõem que essa cultura seja própria da universidade, mas “não lhe interessa (à classe dominante, LAC) admitir no seu âmbito (da universidade, LAC) elementos da massa e elevá-los ao plano da cultura erudita e superior”.⁶³

A proposta implícita em proposições como esta é a de que a universidade deve ser reformulada de modo a permitir que o povo possa *atingir a cultura superior*.

De um modo geral, todos os autores denominam seu objeto de *universidade*, apesar de alguns deles reconhecerem que uma grande parte do ensino superior é constituída de escolas isoladas, e, também, muitas das autodenominadas universidades, a rigor, não poderiam ser assim chamadas. Este é mais um indicador da existência do projeto de um tipo de ensino desejado que orienta, de modo mais ou menos completo, o estudo do ensino existente. Não aparece mencionada, em nenhum dos autores, a possibilidade (ou a desejabilidade) da universidade deixar de existir. A todos preocupa a questão do “concerto”, do “aperfeiçoamento”, da “reforma” do ensino superior, embora difiram na natureza, nas causas e nos motivos da situação diagnosticada como inadequada.

O que foi dito acima pode ser percebido de modo mais dramático no trabalho de Vieira Pinto. Embora prefigure a tomada do poder pelas “forças progressistas”, particularmente operários, camponeses e estudantes, forçando, então, a reorientação da universidade para o atendimento das “classes populares”, este autor reconhece ainda uma instância superior do ensino, só que reformada.⁶⁴ Teria sido uma proposição tática destinada a não assustar os estudantes indecisos entre o seu projeto de ascensão social via universidade e o projeto de transformação social, como é colocado no livro? Não temos elementos para responder.

2. *A destinação do ensino superior*

O tratamento da destinação do ensino superior coloca, inevitavelmente, embora nem sempre explicitamente, duas questões. Primeiro, a questão pedagógica da seleção dos talentos; segundo, a questão social desta seleção implicar no fechamento da universidade, na impossibilidade de certas classes sociais frequentarem seus cursos. Seleção (pedagógica) e seletividade (social) são, então, os dois vetores que orientam a prática do recrutamento e da

63. Vieira Pinto, ob. cit., p. 121.

64. É preciso dizer, entretanto, que Vieira Pinto apresenta, no seu livro, uma proposta contraditória a esta, a da substituição da cultura existente na universidade pela cultura do povo, isto é, a dos analfabetos. Voltaremos a isso mais adiante.

escolha dos candidatos. Vamos nos deter no exame deste segundo aspecto.

Quando o termo *seletividade* é empregado na análise do ensino superior, tem uma conotação especial, distinta daquela que se refere à mera atividade selecionadora. Passa a ser sinônimo de *discriminação*.

A crítica à seletividade da universidade, isto é, ao rigor dos exames vestibulares, tem dois sentidos. O primeiro se dirige à seletividade em termos de intensidade, defendendo a necessidade de aumentar as oportunidades de ingresso pela ampliação do número de vagas e pelo aperfeiçoamento das provas. O segundo sentido é aquele que reconhece a necessidade dos padrões seletivos para a manutenção da estrutura social, exigindo, para a sua superação, a transformação da universidade e, no limite, da sociedade como um todo.

Fernando de Azevedo não trata diretamente dessa questão, mas é possível inferir dos seus escritos que a seletividade, resultante do rigor nos exames de admissão, é desejável por constituir o modo de escolher os candidatos aptos aos estudos superiores. A qualidade do ensino é a principal preocupação deste autor. Quando analisa a função da universidade, diz que o objetivo principal do ensino superior é a produção das elites culturais e técnicas destinadas a governar em nome da comunidade, procurando a sua harmonia e progresso.⁶⁵

Entretanto, referindo-se às origens do ensino superior, na Colônia e no Império, destaca justamente sua função de *selecionador* sem que houvesse conotação de *seletividade*. O ensino superior era um instrumento de ascensão social para brancos e mestiços que procuravam, pelo diploma, o acesso ao jornalismo, aos cargos burocráticos e à atividade política. A seletividade não era propriamente do ensino superior mas resultado da *ausência* de um ensino elementar para as massas, de resto desinteressante para uma sociedade organizada segundo uma economia agrária, latifundiária e escravocrata.⁶⁶

Anísio Teixeira não reconhece a seletividade como um problema, mas, ao contrário, preocupa-se com a forma como ela é feita. Os estudantes são selecionados para a admissão em cada curso profissional, o que dificulta muito a transferência de um curso para outro. Via de regra, um aluno que, no meio de um curso deseja se transferir para outro, precisa começar por um novo ves-

65. Esta proposição está especialmente clara no *Manifesto...*

66. Cf. Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, cit., pp. 80-86.

tibular. Isso faz com que os cursos mais prestigiados, como medicina, por exemplo, tenham uma quantidade enorme de candidatos para cada vaga disponível, enquanto que outros têm vagas de sobra. Deste modo, a expansão das oportunidades de admissão ao ensino superior (que ele supõe implicitamente como desejável) fica impedida, ou, pelo menos, dificultada por essa organização. Ele propõe, então, que haja uma primeira etapa no ensino superior comum a todos os estudantes, conferindo o grau de bacharel, a partir do qual se fizesse a seleção daqueles que vão ingressar nas escolas profissionais (nos cursos de curta e de longa duração) e nos cursos avançados de pós-graduação.⁶⁷

Florestan Fernandes se refere, numerosas vezes, ao “caráter ultra-elitista do ensino superior” brasileiro, exemplificando-o com os dados da pirâmide educacional. Essa elitização, herança da sociedade imperial escravocrata, foi mantida na república pela não adoção de um sistema educacional conforme os requisitos da “democracia e do regime de classes”.⁶⁸ Entretanto, a multiplicação do número de escolas e de matrículas é considerada como um “desdobramento do *milagre brasileiro* na esfera educacional” que, apesar de ampliar um pouco o número dos privilegiados que atingem o ápice da pirâmide, nada tem de democrático:

“Quebrou-se o monopólio da educação pelas *elites* tradicionais. Todavia, o que está ocorrendo é mais um desnivelamento dos privilégios educacionais daquelas elites, que um autêntico processo de democratização universal das melhores oportunidades educacionais. As classes médias em formação ou em crescimento compartilham extensamente velhos ou novos privilégios educacionais. A educação escolarizada continua porém, principalmente no nível do ensino superior, a possuir o caráter de privilégio social”.⁶⁹

É possível perceber, em certas passagens, que o autor imagina, implicitamente, uma situação onde haja um “autêntico processo de democratização universal das melhores oportunidades educacionais”.⁷⁰ Entendemos que o autor pretenda criticar uma situação que impede a todos o acesso à educação e à promoção dos mais talentosos, de um grau para outro. Ele imagina como adequada uma situação em que os cursos universitários de gradua-

67. A proposta de Anísio Teixeira antecipa o projeto do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, apresentado alguns meses após seu depoimento na Câmara e transformado em lei ainda em 1968.

68. Florestan Fernandes, ob. cit., p. 47.

69. Idem, p. 45.

70. Idem, p. 45.

ção sejam abertos à crescente demanda de massa, enquanto que os de pós-graduação selecionam os mais talentosos para a produção de ciência e tecnologia.

"(...) A universidade moderna não se organiza para 'pequenos números'. O ensino superior não é mais nem um privilégio nem um 'dom intelectual'. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. A civilização moderna precisa, por sua vez, que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática do talento. Daí decorrem duas linhas básicas de desenvolvimento. A expansão de um ensino superior graduado, destinado à procura de massa; e a expansão de um ensino superior pós-graduado, destinado ao recrutamento e aproveitamento dos melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção do saber científico ou tecnológico."⁷¹

Darcy Ribeiro chama de paradoxal o fato do Brasil formar uma quantidade insuficiente de profissionais de nível superior e, ao mesmo tempo, adotar uma política seletiva rigorosa que impede o acesso à universidade de milhares de candidatos.⁷² Isto se dá porque a formação de certos profissionais depende, em grande medida, dos interesses de "grupos de clientela", associações (as dos médicos, dos engenheiros e dos advogados são os exemplos mais importantes) que defendem os interesses dos seus membros, principalmente a manutenção de uma reduzida oferta no mercado de trabalho. Esses interesses concordam plenamente com os de grupos acadêmicos que mantêm seu poder e prestígio graças aos "redutos fechados" que são suas cátedras e laboratórios. Estes "redutos" teriam de ser forçosamente quebrados caso a universidade fosse reformada a fim de receber um número maior de estudantes. A manutenção dos padrões de qualidade do ensino (e dos profissionais, conseqüentemente) é a justificação encontrada pelos "grupos de clientela" e os professores/pesquisadores para a limitação das vagas oferecidas ao contingente sempre crescente de candidatos.

"Dentro deste marco clientelístico, muitas das razões solenemente invocadas em defesa do padrão acadêmico de pesquisa e de ensino apenas disfarçam interesses inconfessáveis de corpos docentes unicamente empenhados em defender seus empregos e preservar sua área de poder e de pres-

71. Idem, p. 72.

72. Darcy Ribeiro, ob. cit., p. 97.

tício, ou interesses gremiais que não desejam ver seus quadros ampliados. O *numerus clausus* de muitas escolas de engenharia e medicina na América Latina (como a brasileira e a chilena) respondem mais a essas motivações e atitudes que às razões de preservação do padrão acadêmico, alegados como mera justificação.”⁷³

Para Darcy Ribeiro, é desejável que todos os que quiserem possam ingressar na universidade. É o que está contido na seguinte cláusula restritiva da etapa de transição do sistema de ensino na direção da utopia: “enquanto o ensino superior não constituir uma etapa necessária na formação educacional comum de cada membro da sociedade”.⁷⁴

Para Vieira Pinto, o mecanismo universitário de seleção é complexo, não se resumindo à exigüidade de vagas e/ou rigor nos exames. Ele diz que “a Universidade atua como órgão seletivo, que mantém a composição e a hierarquia profissionais mais concordes com os interesses da classe dirigente”.⁷⁵ Ela não apenas produz a quantidade de cada tipo de profissional necessário ao funcionamento da sociedade, na estrutura de dominação existente, mas (e aqui está a originalidade da sua análise) funciona como um mecanismo de reconhecimento do valor social de certas ocupações e no desvalor de outras. Assim fazendo, a universidade

“constitui-se (...) em organismo repressor das funções bastardas e veta o surgimento de funções sociais originais. Cria ao mesmo tempo a hierarquia funcional entre diplomados e os que chama apenas de ‘práticos’ do ofício, como profissionais modestos, de nível menor”.⁷⁶

“O mérito inferior que lhes é atribuído não está em relação com a eficácia menor da atividade social que dispendem, mas decorre dos preconceitos de classe, cuja guarda está confiada à Universidade.”⁷⁷

Vieira Pinto propõe que o ensino superior, na sociedade transformada seja, não só aberto a todos, como, também, todos sejam capazes de frequentar seus cursos: “No País onde a educação esteja realmente ao alcance de todos os cidadãos, não apenas (...) a escola primária, todos os alunos estão destinados aos graus superiores do ensino (...)”.⁷⁸

73. Idem, p. 95.

74. Idem, p. 75.

75. Vieira Pinto, ob. cit., p. 35.

76. Idem, pp. 36-37.

77. Idem, p. 37.

78. Idem, p. 159.

3. O saber da universidade

É comum a suposição, mais ou menos explícita, de que a universidade deve ser o local de cultivo de um tipo especial de saber. Essa suposição consiste em admitir que há uma instância superior do saber que é própria da universidade.

Fernando de Azevedo apresenta isso na sua própria definição de universidade:

“Quando dizemos ‘universidade’, não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade”.⁷⁹

O saber próprio da universidade tem, além dessa característica de superioridade, outras que constituem o próprio *coração da universidade*; são “os estudos de cultura livre e desinteressada”.⁸⁰

Informado pelo seu projeto prévio de ensino superior, Fernando de Azevedo define a cultura brasileira, principalmente a vigente nas escolas desse grau de ensino, como inadequada às necessidades do país. Essa cultura resultou de duas determinações. Primeiro, a influência dos jesuitas no ensino secundário, com sua ênfase nas humanidades, sem idéia alguma de especialização ou de aplicação prática. Segundo, o ensino profissional nas escolas superiores isoladas, sem o cultivo da pesquisa desinteressada nem dos estudos gerais básicos.

“Toda a nossa cultura está aliás marcada, nos seus aspectos mais típicos, por essa formação de base puramente literária e de caráter profissional, sob cuja influência sem o lastro de sólidos estudos científicos e filosóficos, se desenvolveram a tendência às generalizações brilhantes em prejuízo das especializações fecundas, o gosto da retórica e da erudição livresca, a superficialidade mal dissimulada na pompa verbal, a unilateralidade de visão, e o diletantismo que leva o indivíduo a passar por todas as questões e doutrinas sem se aprofundar em nenhuma delas. É que, em todo o século XIX, à raiz e como fonte dessa cultura residia um sistema de formação de elites intelectuais, consistindo de um ensino secundário, literário e retórico, e de um ensino supe-

79. Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, cit., p. 186.

80. Fernando de Azevedo, *Manifesto...*, cit.

rior, exclusivamente profissional e em que faltavam essas instituições destinadas aos estudos filosóficos metódicos e à pesquisa científica, em que se desenvolveram o espírito crítico e experimental e o gosto da observação dos fatos.”⁸¹

A influência dos jesuítas perdurou no ensino brasileiro após a sua expulsão, em meados do século XVIII, pois além dos estabelecimentos particulares (leigos e confessionais) adotarem sua concepção do ensino secundário,

“(...) os estadistas do Império, imbuídos de fórmulas jurídicas e penetrados de cultura européia, montaram um instituto de ensino secundário de primeira ordem (o Colégio Pedro II, LAC), mas aristocrático, que tendia a separar o menino de seu meio, e a afastar o homem das funções úteis, técnicas e econômicas (...)”.⁸²

O colégio Pedro II funcionou como um paradigma para o ensino secundário em todo o país, o que fez esses padrões culturais para todas as regiões, no império e na república. Mas, também, o ensino superior contribuía para subtrair os alunos “à atmosfera do seu meio, seja do patriciado rural, seja da burguesia das cidades”,⁸³ pois as escolas superiores, embora profissionais, não eram ajustadas aos diferentes meios agrícola, comercial e industrial.

Assim, o ensino superior, ao mesmo tempo humanístico-literário e profissional-especializado, contribuía para “(...) desarticular as elites que preparavam das realidades profundas da vida econômica do país, e para acentuar todo um mecanismo de pensamento a que nos habituara a forma retórica e livresca do ensino colonial”.⁸⁴ Essa tendência, para o autor, estaria sendo modificada pela criação dos institutos universitários de pesquisa pura e aplicada e de algumas universidades de estrutura adequada às suas finalidades próprias, principalmente a Universidade de São Paulo.⁸⁵

Descrevendo a Universidade de Berlim, conforme o projeto de Humboldt, como já dissemos, Anísio Teixeira aponta o paradigma da futura universidade brasileira. A principal característica daquela universidade é a de ter sido toda ela dedicada à pesquisa

81. Fernando de Azevedo, *A Cultura Brasileira*, cit., p. 88.

82. Idem, p. 80.

83. Idem, p. 90.

84. Idem, p. 90.

85. O *Manifesto*, de Fernando de Azevedo e outros, de 1952, destina-se justamente a denunciar o afastamento da USP do caminho adequado e a propor a retomada da orientação original.

e à descoberta do conhecimento científico, à busca da verdade, à formação profissional e à cultura geral. Era uma universidade desinteressada, pois buscava a verdade fosse ela qual fosse, ao contrário da medieval, meramente profissional. Era *também* utilitária e transmitia o conhecimento existente.⁸⁶

Para Anísio Teixeira, a especificidade do saber da universidade reside no fato de ser um saber produzido de modo desinteressado quanto às aplicações objetivas e altamente interessado no que se refere à busca da verdade, quaisquer que sejam seus efeitos. Como atividades adicionais, a universidade alemã se preocupava (e deverá vir a se preocupar, no Brasil) com a transmissão dos conhecimentos já existentes e ensinava aos alunos uma profissão, conforme interesses práticos, portanto.

O ensino superior no Brasil nasceu para cumprir funções muito diferentes dessas. Nas escolas de direito e medicina do império e da primeira república,

“mais do que tudo, porém, importava o fato de transmitir uma cultura predominantemente européia. De modo que tínhamos duas alienações no ensino superior. A primeira grande alienação é que o ensino, voltado para o passado, nos leva ao desdém pelo presente. A segunda alienação é que toda a cultura transmitida era cultura européia. E nisto tudo o Brasil era o esquecido”.⁸⁷

O resultado dessas duas alienações é que o ensino superior não ajudou a formar a classe dominante para “realizar a civilização moderna e para construir a grandeza do nosso País”⁸⁸ nos quadros culturais que se vão formando. As classes dominantes são *informadas* da cultura européia e não *formadas* de acordo com a cultura que se corporifica na sociedade.

A reforma universitária deve levar em conta a necessidade de romper com esse estado de coisas.

“É absolutamente necessário que a educação seja uma implantação de uma cultura real na sociedade; não um acréscimo, não um ornamento, não um processo informativo. Só conseguiremos transmitir a educação, quando transformamos as nossas instituições culturais em instituições realmente embebidas no solo brasileiro, na terra brasileira, na forma de pensar brasileira, no modo de pensar brasileiro.”⁸⁹

86. Anísio Teixeira, ob. cit., pp. 22-23.

87. Idem, p. 28.

88. Idem, p. 28.

89. Idem, p. 30.

A universidade tem um papel extremamente importante na criação de uma tecnologia nacional. Anísio Teixeira reconhece que as faculdades de medicina desenvolveram uma tecnologia médica nacional, comparável à de "qualquer país civilizado". O mesmo, entretanto, não aconteceu com as faculdades de engenharia. "Enquanto em Medicina vemos a descoberta de tratamento para as moléstias brasileiras, em Engenharia temos a tecnologia que nos é trazida do exterior. Não criamos a nossa tecnologia".⁹⁰ A medida que se impõe, para superar essa carência, é a criação do ensino pós-graduado, aquele que tem na pesquisa pura e aplicada a sua finalidade própria.⁹¹

Para Florestan Fernandes, a universidade tem funções culturais específicas, mas a universidade brasileira tem sido carente, no sentido de não possuir o dinamismo para se atualizar.

"As condições de carência favoreceram o atrofiamento das duas funções específicas, exercidas de fato (transmissão dogmática de conhecimentos e preparação de profissionais liberais), e impediram a aquisição das duas funções específicas que não se atualizaram (produção de conhecimento original, principalmente através da expansão da pesquisa, e formação de um horizonte intelectual crítico, dirigido para a análise da sociedade brasileira, da situação da civilização ocidental moderna e das grandes opções históricas com que se defronta a humanidade em nossa época)."⁹²

A produção de conhecimento original tinha na própria universidade seu maior obstáculo, pois esta "ficava quase completamente à margem, como e enquanto instituição educacional e cultural, dos processos de consciência social, de invenção e de mudança sócio-cultural".⁹³ Para que a universidade possa cumprir seu papel próprio, é necessário superar sua alienação e, para isso, "temos de vencer uma tradição cultural pré e antinacional, para entrarmos em uma era de mudança institucional regulada por dinamismos políticos propriamente nacionais".⁹⁴

Se a universidade tem funções específicas resultantes do cultivo do tipo de saber que a caracteriza, o próprio desempenho dessas funções a faz voltada para fora. E é justamente essa orientação para a sociedade inclusiva que exige que o tipo de saber cultivado pela universidade pressuponha uma prática intelectual radi-

90. Idem, p. 37.

91. Idem, idem.

92. Florestan Fernandes, ob. cit., p. 54.

93. Idem, p. 53.

94. Idem, p. 18.

cal, sem o que a produção de ciência e de tecnologia fica impossibilitada.

“Não precisamos da universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio de avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura...”⁹⁵

Florestan Fernandes enfatiza bastante a influência dos interesses externos na reforma do ensino superior brasileiro. Para este autor, no momento em que “a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada”,⁹⁶ o ensino superior, até então adaptado a uma sociedade oligárquica torna-se um “luxo inútil”. Ele precisa se transformar de modo a criar condições para o “arranco econômico e cultural sob o desenvolvimento dependente”.⁹⁷ Mas, a adaptação do ensino superior, como a de outros setores, não se faz espontaneamente, exigindo a interferência direta das “sociedades hegemônicas”, através de organismos como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, a Organização dos Estados Americanos, a USAID, e outros. A ação de todos esses organismos, objetiva a desintegração do padrão existente de escola superior (isolada ou conglomerada) para, em seguida, reorganizar esse grau de ensino de modo a adaptá-lo “aos requisitos educacionais de uma sociedade competitiva e de massas”.⁹⁸

Darcy Ribeiro, ao elaborar o projeto da *universidade necessária*, descreve as três funções que deverá desempenhar. Primeiro, a função docente de preparação de recursos humanos na quantidade e na qualificação necessárias para a vida e o progresso da sociedade. Segundo, a função política de ser a consciência da sociedade, isto é, na percepção de suas qualidades, na expressão de suas aspirações, na difusão de seus valores e no combate a todas as formas de alienação.

“A função criativa de dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes em todas as suas formas, seja

95. Idem, p. 29.

96. Idem, p. 111.

97. Idem, p. 112.

98. Idem, *ibidem*.

como condição indispensável ao exercício da docência, seja como objetivo essencial em si mesmo. Mediante o exercício desta função, a universidade incorpora à sociedade a que serve todo o esforço de interpretação da experiência humana.”⁹⁹

Pelo menos esta última função é própria da universidade, já que é lícito pensar (embora o autor não se refira a isto) que outros graus de ensino devam desempenhar, também, as duas primeiras funções. Mas, de qualquer modo, “dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes (...) como objetivo essencial em si mesmo” é uma tarefa própria da universidade, ao lado de outras.

Darcy Ribeiro chama a atenção para os efeitos “desnacionalizadores” da modernização do ensino superior na América Latina, resultado do processo de “recolonização cultural”. Quando os professores e pesquisadores interessados na formulação de um projeto autônomo de desenvolvimento são perseguidos e expulsos, o vazio por eles deixado é preenchido por pessoal estrangeiro que tenta modernizar as universidades, de modo a aproximá-las das existentes nos países desenvolvidos. Os programas de estudos, bem como a organização didático-administrativa são copiados das universidades estrangeiras. Deste modo, a formação dos estudantes é deformada, pois a temática dos estudos não decorre das necessidades do desenvolvimento de seu país e os equipamentos e os laboratórios exigidos por essas temáticas só existem no exterior. Essa (de)formação coroa-se, então, com estudos pós-graduados no estrangeiro e, no limite, resulta na emigração do jovem cientista.

“Com tais procedimentos, as nações subdesenvolvidas, consciente ou inconscientemente, ajudam o desenvolvimento do saber e do progresso das nações adiantadas, exportando o capital mais precioso e mais escasso de seu país, que é a mão-de-obra altamente especializada.”¹⁰⁰

Mas a *universidade necessária* deve inverter esse processo e fazer com que a temática do ensino e da pesquisa se voltem para o interior dos países subdesenvolvidos e se submetam às necessidades de elaboração e viabilização de um projeto de desenvolvimento autônomo. Para isso, ela deverá desempenhar funções formativas (preparar recursos humanos para o domínio da ciência e da técnica), de pesquisa (dominar e ampliar o patrimônio humano do saber e das artes) e, principalmente,

99. Darcy Ribeiro, ob. cit., p. 74.

100. Idem, p. 28.

“a função política de vincular-se à sociedade e à cultura nacional com o propósito de converter-se no núcleo mais vivo de percepção de suas qualidades, expressão de suas aspirações, difusão de seus valores e combate a todas as formas de alienação cultural e de doutrinação política a que possa ser submetida”.¹⁰¹

Vieira Pinto encontra na própria denominação de “superior” ao ensino ministrado pela universidade, a marca da sua alienação, isto é, do fato de não estar a serviço dos interesses do povo, como um todo:

“Considerando o grau universitário como ‘superior’, (a doutrina dos graus de ensino, LAC) já denuncia a origem ideológica deste conceito, pois se constitui ‘ensino superior’ porque é aquele que, conforme o nome indica, prepara para o ingresso na classe superior. O ensino superior é aquele que convém à classe superior, que a apóia, ministra-lhe elementos para substituir os defuntos, perpetua-a no poder (...). Formando o andar superior, nobre, do ensino, a Universidade está implicitamente admitindo a não-generalização da cultura à totalidade do povo, pois se reserva o grau que considera supremo e tudo faz para impedir que deles participem camadas mais numerosas da população”.¹⁰²

Este autor reconhece que a universidade existente no Brasil produz e dissemina um saber que serve de instrumento à classe dominante, seja pela aplicação mesma dessa saber, seja pela legitimação que propicia à sua dominação. Mas esse tipo especial de saber deve ser substituído por outro, assentado na cultura popular e elevado aos “graus mais altos do conhecimento”. A universidade, então,

“tem de ser um órgão do povo, começar a se constituir a partir do estado de cultura possuído pelo povo, para só assim ser capaz de elevá-lo progressivamente, e em totalidade, aos graus mais altos do conhecimento. Por isso dissemos, numa expressão aparentemente escandalosa, que a Universidade no Brasil tem de ser de analfabetos. Com efeito, e o silogismo é elementar, se pertence ao povo e o povo é formado de analfabetos, tem de ser dos analfabetos. Com isso queremos dizer que, para ser autêntica, deve assentar sobre o estado de incultura das massas, como condição

101. Idem, p. 74.

102. Vieira Pinto, ob. cit., p. 133.

precisamente para tirá-las desse estado, e não assentar sobre a 'cultura' alienada das elites, que cada vez mais a distanciam da realidade do País".¹⁰³

Vieira Pinto mostra que o mesmo conteúdo cultural universitário que serve à imposição dos interesses culturais das classes dominantes, internas, serve, também, à imposição da legitimidade da dominação do país pelos interesses imperialistas.

"(...) o papel alienador da Universidade (...) se desdobra em uma parte, ativa — a criação e a imposição à mentalidade do jovem dos esquemas de domínio — e outra parte, negativa — a trasladação para o interior do País de todas as concepções e teorias que impeçam a formação da consciência nacional autóctone e crítica das idéias metropolitanas, sobretudo quando utilizadas para a interpretação de nossa realidade."¹⁰⁴

Diante disso, cabe aos intelectuais da América Latina, comprometidos com o desenvolvimento autônomo, fazer uma análise séria dessa "fachada generosa", revelando seus propósitos ocultos, e, principalmente, formular um projeto alternativo de universidade que convenha a nossos países.

Vieira Pinto escreveu o texto examinado em 1961 e, por isso, não se refere, diretamente, ao processo da reforma universitária intensificada em 1967. Entretanto, já no início da década de 60, discutia-se sobre o teor das mudanças que o ensino superior deveria sofrer para adequá-lo às necessidades da sociedade e para aplacar as demandas estudantis. Sobre essa discussão, dizia Vieira Pinto que era restrita aos aspectos menos importantes da questão. Enquanto se discutia sobre as deficiências orçamentárias, arquitetônicas, jurídicas e funcionais, deixava-se de examinar a questão fundamental, isto é, a quem serve a universidade.

"Mas é vital para elas (as classes dominantes, LAC) que a questão se restrinja a estabelecer novos critérios de trabalho, de investigação, de ensino, a criar novos tipos de Universidades '*funcionais*' e '*eficientes*', a construir gigantescas e confortáveis cidades universitárias, a dotar melhor o pessoal de instrumental científico, dar-lhes melhores bibliotecas, regime de tempo integral etc., dar-lhes tudo isto que, realmente, tem importância, menos o essencial: a passagem do comando ideológico para as mãos das massas trabalha-

103. Idem, pp. 133-134.

104. Idem, p. 49.

doras, representadas por esmagadora maioria de estudantes oriundos das famílias operárias e por mestres que refletem o pensamento dessas massas.”¹⁰⁵

A ideologia que legitima esse tipo de transformação da superfície da universidade é a pretensa natureza *universal* do saber passível, portanto, de ser importado pronto, ou, então, de ser importada a organização que a produz.

“É o que observamos na pressurosa atenção que se volta para os Institutos e Órgãos do Ensino Superior, a solícita e generosa colaboração das Fundações estrangeiras, o oferecimento do envio de ‘missões’ e ‘especialistas’ para reorganizar nosso ensino, o despacho de pedagogos para os nossos institutos de pesquisas educacionais, e tantas outras modalidades de infiltração imperialista, todas com o fim de impedir que as nossas Universidades adquiram a única autonomia pela qual nunca se interessaram, a de ser expressão dos exclusivos interesses da cultura e da economia brasileira.”¹⁰⁶

Assim, as fórmulas (organizacionais e ideológicas) encontradas pelas classes dominantes, no Brasil, no que se refere à universidade, criam condições para a mais fácil penetração imperialista no ensino superior.

4. *A universidade e a nação*

Ao diagnóstico do fato de que a universidade existente está a serviço de um setor restrito da sociedade ou, então, não presta serviços a ninguém, segue,¹⁰⁷ freqüentemente, a proposição de que ela deve ser transformada de modo a ser colocada a serviço de uma instância não particular, denominada “nação”, “país”, “comunidade”.¹⁰⁸ A recolocação da universidade a serviço da instância inclusiva passa pela contribuição ao desenvolvimento.

Fernando de Azevedo, na proposta de universidade elaborada em 1934, coloca, de modo difuso, que sua finalidade é a produção de técnicos, políticos e homens de cultura que trabalhem em proveito de toda a comunidade. Mais tarde, em *A Cultura Brasi-*

105. Idem, p. 115.

106. Idem, pp. 64-65.

107. Entretanto, é provável que alguns autores suponham, em primeiro lugar, o “serviço à nação” para, posteriormente, deduzirem o seu serviço restrito ou inexistente.

108. A escolha do termo “nação” do título foi arbitrária. Por isso, ele poderia ser substituído por qualquer outro dentre os mencionados.

leira explicita isso, ao definir a universidade como um modo especial de organizar, produzir e difundir conhecimentos e cultura "em proveito da comunidade".¹⁰⁹

Anísio Teixeira resumiu sua proposta de conteúdo da universidade no binômio ciência/pesquisa e nacionalismo.¹¹⁰ Se, antigamente a universidade não estava inserida na sociedade, na nação, sem ter nenhuma função econômica, seu novo papel, a partir de Humboldt (e assim deve ser no Brasil) é a promoção do desenvolvimento econômico, pela pesquisa tecnológica e pela ciência, e a formação da consciência nacional a partir da própria cultura nacional.¹¹¹ Ele reconhece que as universidades contemporâneas estão se transformando de "algo marginalizado na sociedade humana" em instituições *centrais*, conciliando seu "labor próprio em busca da ciência" com uma nova função social, a de ser a "(...) grande força de promoção da cultura e do desenvolvimento econômico".¹¹² A maneira por ele proposta para o desempenho dessa nova função é a produção de um conhecimento novo, ligado ao "modo brasileiro de pensar" que poderá, então, servir de instrumento para o desenvolvimento, como fez a universidade criada por Humboldt.

Florestan Fernandes diz que a tendência espontânea do capitalismo *dependente* é um tipo de desenvolvimento *dependente*. Para superar essa limitação, as "nações subdesenvolvidas" devem usar recursos políticos.

"Na esfera da educação societária e, em especial da criação de novos modelos institucionais de universidade, isso envolveria a passagem de um estado de permissividade e de imobilismo para um estado de atividade criadora, conscientemente orientada através de interesses e de objetivos nacionais. Nessas condições, a universidade seria posta a serviço do desenvolvimento, em vez de entrar no seu passivo."¹¹³

Darcy Ribeiro mostra que, de um modo geral, as universidades modernas são "produtos residuais da vida de seus povos". Elas não foram indutoras do processo de desenvolvimento e, se contribuíram para ele, de alguma forma, seu papel foi secundário. Na medida em que o processo de desenvolvimento se fazia, novos serviços eram solicitados às universidades. Mas, diz o autor, as

109. *A Cultura Brasileira*, p. 186.

110. Anísio Teixeira, ob. cit., p. 30.

111. Idem, pp. 21 e 30.

112. Idem, p. 26.

113. Florestan Fernandes, ob. cit., p. 114.

nações subdesenvolvidas não podem esperar que o mesmo se dê com elas, já que as relações internacionais funcionam como empecilho ao seu desenvolvimento, reforçando os grupos internos que se beneficiam do *status quo*. Por isso, “às nações subdesenvolvidas cabe enfrentar a tarefa totalmente distinta de criar uma universidade que seja capaz de atuar como motor de desenvolvimento”.¹¹⁴

As universidades deverão ser motor do desenvolvimento, contribuindo para a generalização de uma nova consciência dos países subdesenvolvidos. Da consciência de que o subdesenvolvimento não é um fato natural, mas um produto da situação de dependência, lucrativo para certos grupos internos e externos; de que a união dos países subdesenvolvidos, especialmente os da América Latina, pode contribuir para reforçar ou superar o subdesenvolvimento, conforme o caráter dessa união; numa palavra, a consciência da viabilidade do desenvolvimento autônomo.¹¹⁵

Ele propõe que a *universidade necessária* deva trabalhar para a afirmação da nação como quadro cultural “dentro do qual o povo vive o seu destino em convivência com outros povos”, não permitindo a aceitação de servir como instrumento para a prosperidade de outros. Resumindo, “a universidade é um instrumento da nação no seu esforço de autoconstrução”.¹¹⁶

Vieira Pinto define a universidade brasileira existente como estando a serviço da classe dominante e do imperialismo e sua reforma (verdadeira) consistirá na sua colocação a serviço dos operários e camponeses, do povo em geral, ou dos analfabetos, conforme uma ou outra passagem. Mas, em certas passagens, é possível perceber que este autor propõe que a nova universidade preste serviços a toda a sociedade com uma instância inclusiva. Por exemplo, tratando das transformações didático-pedagógicas e administrativas, diz que elas só têm cabimento “depois de se colocar a Universidade no âmbito da sociedade brasileira”,¹¹⁷ como se ela estivesse, até então, fora dessa mesma sociedade. Pela sua composição social e pela origem da sua força de sustentação, a universidade “funciona como anteparo destinado a ocultar a realidade do País à sua própria consciência”.¹¹⁸ Em outra passagem, ainda, Vieira Pinto encontra a causa das suas características retrógradas, reacionárias e de inconveniência do ensino ao fato dela não estar “a serviço dos verdadeiros interesses do

114. Darcy Ribeiro, ob. cit., p. 31.

115. Idem, p. 26.

116. Idem, *ibidem*.

117. Vieira Pinto, ob. cit., p. 27.

118. Idem, p. 47.

País".¹¹⁹ No parágrafo de conclusão do livro, Vieira Pinto sintetiza:

"(...) o objetivo da Reforma é identificar a Universidade com a sociedade brasileira, no seu esforço de desenvolvimento material e espiritual, criando e semeando cultura, a fim de que esta, juntamente com a liberdade, venham a tornar-se os bens mais preciosos possuídos por todo homem do povo".¹²⁰

5. *Os estudantes e a política*

Fernando de Azevedo não trata das atividades políticas dos estudantes. Eles são considerados, antes de tudo, como destinatários de um processo de formação dirigido pelos mestres.

Anísio Teixeira reconhece a existência de uma parcela dos estudantes interessada em assuntos políticos, justamente a que mais se interessa pelo estudo. Mencionando a existência de espaço destinado, pela administração universitária, aos diretórios estudantis, diz que:

"Os estudantes que freqüentam essas salas são estudantes ativistas, devotados de algum modo às filigramas da existência comunitária dos alunos, constituindo núcleos reduzidos, que, com o vazio da vida escolar, se tornam facilmente estudantes políticos no sentido melhor possível do termo. São os estudantes de sentimento público, sensíveis às dificuldades do próprio grupo e às dificuldades gerais do povo brasileiro. Serão, talvez, os únicos estudantes, senão de tempo integral, de devotamento integral, os que levam a sério a vida estudantil e a responsabilidade social de seu grupo e também os de mentalidade mais adulta (...)".¹²¹

Para Florestan Fernandes, os estudantes, e principalmente seus movimentos de protesto ao estado de coisas da universidade, têm grande importância na formulação das questões políticas do Brasil contemporâneo, pois estão desligados dos compromissos que prendem outros grupos: "o 'protesto estudantil' é o único que se equaciona com vitalidade indestrutível e que expõe, acima das vinculações e dos compromissos de classes, essas questões candentes".¹²²

119. Idem, p. 34.

120. Idem, p. 163.

121. Anísio Teixeira, ob. cit., pp. 74-75.

122. Florestan Fernandes, ob. cit., p. 15.

Embora esse protesto, de caráter “pequeno-burguês”, seja cheio de “contradições e de ambigüidades”, não deixa de estar cheio de perspectivas novas que acabam por arrancar os professores e outros intelectuais “da apatia em que se alicerça a continuidade do poder conservador”.¹²³ Essas “contradições e ambigüidades” se expressam, por exemplo, no fato de que os estudantes, quando chamados a participar de comissões paritárias de reformulação do ensino, não são capazes de imaginar novos quadros de referência, encerrando-se nos existentes, tentando inutilmente transformar o ensino pelas alterações de currículos e programas.¹²⁴

Darcy Ribeiro, concluindo o trabalho examinado, aborda a questão do poder na universidade e reconhece ser ele o mais importante dentre todos e não as “técnicalidades da nova estrutura” do que trata, aliás, longamente. Reconhece que o rumo e o ritmo da transformação dependerá de quem ocupar o poder na universidade, em todas as instâncias, desde os departamentos até o conselho universitário. Propõe, então, que se instaure o co-governo (estudantes e professores/pesquisadores, em proporções iguais) como garantia de que a nova universidade será organizada e posta a serviço do desenvolvimento autônomo. Isto, porque

“Só os realmente capazes de encarnar os interesses da maioria da população e de defender a qualquer custo o desenvolvimento nacional autônomo, podem modelar uma universidade nova capacitada a atuar como uma agência de aceleração evolutiva da sociedade. Dentro da universidade, somente o corpo estudantil nos oferece suficiente garantia de que não atuará para servir a objetivos de autopropetuação das hierarquias internas e de defesa dos interesses de velhas clientes”.¹²⁵

Vieira Pinto reconhece a potencialidade revolucionária dos estudantes, mas liga essa potencialidade às mudanças de posição política da classe média no Brasil. A progressiva proletarização dessa classe permite a pronta identificação dos indivíduos dela constituintes com as “massas trabalhadoras, urbanas e rurais”.

“Logo, são naturalmente compelidas a propugnar pela ascensão das classes trabalhadoras, pois sabem que, muito honrosamente, o destino que os aguarda é passarem a membros dessas classes. Percebem que cada vez mais lhes será

123. Idem, pp. 14-15.

124. Idem, p. 104.

125. Darcy Ribeiro, ob. cit., p. 212.

difficil instalar-se nas posições rendosas da classe dominante, que se reduz em número à medida que se multiplicam as massas; por isso, além da espontânea generosidade da juventude, esposam necessariamente os ideais da classe trabalhadora, que precisam ver melhorada, pois será brevemente a sua, cerram fileiras com ela e tendem a se constituir fração das forças sociais revolucionárias, dentro e fora da Universidade.”¹²⁶

Esta passagem nos mostra que há dois fatores determinantes da luta dos estudantes pela reforma universitária e, no limite, da transformação revolucionária da sociedade: a “espontânea generosidade da juventude”, e a adesão “natural” e “necessária” dos indivíduos da classe média aos “ideais” da classe trabalhadora, a fim de permitir a viabilização dos seus próprios. Mas, além desses, o autor aponta a tendência dos estudantes em aderirem necessariamente ao novo emergente e, devido às suas “qualificações intelectuais”, constituem, *naturalmente*, parte da vanguarda das “forças sociais ascendentes”. Nas suas palavras:

“(...) os estudantes, no embate público entre a parte decadente, embora ainda dominante, e a parte emergente da sociedade, tendem necessariamente a se identificar, como coletividade, no país atrasado, às forças sociais ascendentes e, de modo muito especial, em vista de suas qualificações intelectuais, formam naturalmente nas fileiras da vanguarda de tais forças”.¹²⁷

A orientação dos estudantes pela transformação revolucionária da sociedade, tem seu principal fator determinante no “processo espoliador exercido pela classe dominante sobre o conjunto do País, operando no sentido de proletarizar” a classe média.¹²⁸ Desse modo, a função da universidade de “conversão do gentio” às idéias que convêm à classe dominante fica inviabilizada na medida em que os estudantes/gentios contestam cada vez mais intensamente seu ensino e sua função.

Vieira Pinto chama a atenção para o fato de que os estudantes universitários oriundos de famílias de trabalhadores ou de modestos funcionários constituem os grupos “mais reacionários no seio do movimento estudantil”. As famílias educam estes estudantes, desde cedo, para negarem a “classe proletária” e almejem, pelo título de doutor, o ingresso na classe dominante. Estes, ao con-

126. Vieira Pinto, ob. cit., p. 87.

127. Idem, pp. 13-14.

128. Idem, p. 88.

trário dos demais, oriundos da classe média, são permeáveis ao ensino.

Assim colocada, a *questão da universidade* é uma questão política, mas não apenas de política estudantil, pois ela diz respeito mais aos alunos que *não estão* na universidade do que aos que nela *estão*, vale dizer, aos operários e camponeses, principalmente. Mas, para que a reorientação da universidade possa ser feita, de modo a colocá-la a serviço da classe trabalhadora, é necessária a "reforma geral da sociedade brasileira",¹²⁹ de modo a quebrar a "estrutura colonial e desumana" mantidas por suas relações com as "nações poderosas".¹³⁰ É por isso que Vieira Pinto adverte: "ninguém tenha dúvida, o destino, a forma futura da Universidade brasileira está sendo decidida neste momento muito mais num comício de camponeses no Nordeste do que nas salas de reunião dos Conselhos de Educação".¹³¹

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos itens 2 e 3 apresentamos primeiro um resumo, depois a comparação do pensamento dos autores escolhidos segundo temas relevantes. Essa comparação foi feita a partir de temas, nem todos contidos nas referências teóricas apresentadas no item 1, mas importantes no contexto do pensamento dos autores.

Isso nos leva a verificar que a riqueza do pensamento analisado é muito maior do que permite ver o quadro de referência empregado. Isso, por duas razões. Primeiro, pela riqueza do pensamento de cada autor de per si, de quem tomamos, isoladamente, um, no máximo dois trabalhos. A pesquisa do pensamento de cada no âmbito de toda sua obra mostraria, certamente, ângulos mal compreendidos ou sequer mencionados aqui. Segundo, pela impossibilidade prática de, no âmbito deste trabalho, ler as obras dos autores no quadro da cena histórica que, inevitavelmente, lhes marca o sentido. Não temos dúvida, portanto, de que estudos adicionais se tornam necessários de modo que se possa chegar a conclusões mais acuradas.

Entretanto, acreditamos que pelo menos uma conclusão relevante é possível tirar desde já, em que pesem as limitações apontadas acima.

129. Idem, p. 9.

130. Idem, p. 18.

131. Idem, p. 13.

Trata-se da confusão que caracteriza o conjunto dos autores analisados, resultante da mistura de aspectos de concepções funcionalistas e dialéticas no mesmo pensamento. Essa confusão não se dá, todavia, na mesma intensidade nem em idêntica combinação em todos os autores. Para dar uma idéia alegórica das “misturas” teóricas, vamos desenhar um gradiente bipolar, situando, em um pólo, a referência funcionalista e, no oposto, a referência dialética. Ao longo do gradiente, distribuiremos os autores de modo que a distância de sua posição a cada pólo indique o grau de “proximidade” de cada um às teorias opostas. Assim, um autor localizado mais próximo do pólo funcionalista do que do dialético, indica um pensamento onde prevaleceu os elementos daquela teoria. Chegamos ao seguinte esquema:

CONCEPÇÃO FUNCIONALISTA	1	2	3	4	5	CONCEPÇÃO DIALÉTICA
	1	2	3	4	5	
	1 — Fernando de Azevedo	2 — Anísio Teixeira	3 — Darcy Ribeiro	4 — Florestan Fernandes	5 — Alvaro Vieira Pinto	

Fernando de Azevedo e Vieira Pinto são os que se aproximam mais das referências polares: este, da concepção dialética e aquele, da concepção funcionalista. Dois autores apresentam misturas onde prevalecem um dos pólos: em Anísio Teixeira predomina o funcionalismo e em Florestan Fernandes, o dialético. O pensamento de Darcy Ribeiro nos pareceu combinar “dosagens” equivalentes de ambas as concepções.

Feita a advertência inicial do caráter preliminar e exploratório dessa análise, cabe uma outra. A confusão a que nos referimos, de aspectos funcionalistas e dialéticos no pensamento de cada autor, não deve ser interpretado em termos individuais. Não pretendemos fazer juízos — necessariamente normativos — a respeito de “confusões intelectuais” dos autores, como se pretendêssemos dizer-lhes como pensar. A confusão a que nos referimos reside no plano teórico enquanto contaminado necessariamente pelas ideologias, não as particulares de cada autor, mas as prevalentes nos contextos nos quais escreveram. Isso posto, a confusão deixa o plano individual para encontrar no social sua razão de ser e aí — só aí — o lugar onde podemos procurar as determinações do seu aparecimento e persistência.