

---

## OS PROJETOS EDUCATIVOS COMO PROJETOS DE CLASSE: ESTADO E UNIVERSIDADE NO BRASIL (1954-1964) \*

Laura da Veiga — FAE - UFMG

### I — INTRODUÇÃO

O presente trabalho explora algumas das múltiplas dimensões através das quais o sistema educacional se vincula às divisões da sociedade em classes. Com este objetivo toma-se a universidade brasileira e conflitos de que foi objeto na década de sessenta como uma manifestação da natureza dinâmica e contraditória dos processos educacionais em sociedade de classe.

A universidade é entendida como um aparato hegemônico, isto é, um centro de poder ideológico e, portanto, uma instância fundamental, cujo controle é disputado por aqueles grupos sociais (frações de classe) que pretendem impor suas próprias concepções sobre a sociedade. Ao mesmo tempo, a universidade é, ainda, uma burocracia com uma estrutura interna de tomada de decisões e controle sobre uma certa quantidade de recursos, também objeto de conflito entre grupos e cliques intraburocráticos.

Uma situação de crise generalizada foi escolhida como sendo a apropriada para a análise destas questões, pois nestas situações históricas o nível de polarização político-ideológica tende a impedir adesões e compromissos parciais e, conseqüentemente leva a que os grupos sociais se definam mais claramente em torno dos interesses e conflitos fundamentais:

---

Este texto cumpre as exigências do convênio firmado entre o CEDES e o CNPq para publicação de resumos ou relatórios de pesquisa financiada por órgãos governamentais. (Nota da Redação).

\* Transcrito de: **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE**. São Paulo, Cortez, v.4, n.11, jan. 1982.

O pressuposto aqui é de que na situação de crise a natureza real dos conflitos tende a se tornar mais manifesta, dada a inoperância relativa de mecanismos de controle social e de compromisso político. Como os mecanismos ideológicos tendem a obscurecer o caráter de classe de conflitos sociais e das atividades educativas, uma situação de crise foi considerada como a mais propícia para o exame das implicações de classe das práticas de grupos vinculados à universidade brasileira.

O início da década dos sessenta foi marcado por uma crise generalizada, durante a qual a sociedade brasileira testemunhou o colapso do pacto populista de dominação e a polarização de grupos sociais e instituições, assim como de organizações políticas e partidos. A universidade foi envolvida também na crise. O conflito relativo à universidade esteve inicialmente circunscrito a propostas que tinham por objetivo ajustá-la a demandas de grupos sociais emergentes até então relativamente ignorados pelo sistema de ensino superior. Mais tarde, o conflito evoluiu de modo a incorporar controvérsias que vinculam a universidade a um movimento mais geral de mudança social (o movimento por reformas de base).

O objetivo principal deste trabalho é a análise das três propostas de reforma universitária que emergiram neste período. Aqui, definem-se como propostas alternativas aquelas formulações que foram elaboradas ao longo de movimentos sociais, muitas vezes por diferentes atores, mas que traziam elementos de continuidade, sendo, portanto, considerados como refinamentos e detalhamentos de uma mesma concepção de universidade.

A primeira incorpora uma visão tradicionalista do papel e organização das instituições de ensino superior e foi o resultado do movimento estruturado em torno do conflito sobre a Lei de Diretrizes e Bases que, após catorze anos de disputa parlamentar, é aprovada em 20 de dezembro de 1961. A segunda defende uma estrutura universitária moderna e independente dos laços patrimonialistas, uma instituição capaz de abrigar e desenvolver todos os campos da ciência e tecnologia, dotada de uma estrutura burocrática ágil, flexível e democrática, dedicada à preparação de uma elite altamente qualificada, a liderança intelectual e

técnica que conduziria o Brasil à senda do desenvolvimento capitalista, autônomo e auto-sustentado. Tal movimento, que já se fazia pressentir desde a criação da USP e da Universidade do Distrito Federal na década de trinta, tem o seu ponto culminante na criação da Universidade de Brasília, em 15 de dezembro de 1961. Finalmente, o terceiro movimento — que emerge ao longo do debate da LDB e da criação da UnB — preocupava-se não só em pensar mecanismos que minariam os interesses estabelecidos na universidade tradicional e que fortaleceriam, portanto, a produção de um conhecimento inovador, mas também, e principalmente, estava voltado para criar as condições que viabilizariam alterar o caráter seletivo da universidade e o conteúdo de classe de suas práticas. Os principais formuladores desta perspectiva foram as uniões estudantis sob o comando da UNE nos anos de 1961, 1962 e 1963 e o filósofo isebiano, Álvaro Vieira Pinto, através de seu livro *A Questão da Universidade*.

A estratégia analítica adotada no exame destas propostas é a de recorrer a sucessivos níveis de abstração — movendo da retórica dos formuladores destas propostas e de suas motivações mais imediatas até o exame das implicações de cada alternativa para a organização social e, consequentemente, para as relações de classe. Nas seções seguintes, um resumo rápido destas alternativas é apresentada, assim como são mencionadas as suas origens históricas\*. Além disto, discutem-se as diretrizes teórico-metodológicas que norteiam este esforço analítico em que se procura distinguir as questões que estariam mais diretamente vinculadas aos interesses corporativos (i. e., os temas que afetam o público universitário mais estritamente definido: professores, alunos e corpo técnico-administrativo) daquelas que teriam interesse mais geral e se vinculariam a distintas concepções de sociedade e de organização social. A seguir estes últimos temas são retomados, mas agora procurando explorar suas interconexões com os projetos de classe ou com processos mais amplos de configuração de forças sociais, seu desenvolvimento e suas lutas históricas.

\* Um exame mais detalhado destas propostas encontra-se em minha dissertação de doutorado. Vide Laura da Veiga, *Reform of the Brazilian University — The University and the Question of Hegemony (1954-1968)*. Ph.D. Dissertation, apresentada em Stanford University, Agosto, 1981. Este trabalho é um resumo dessa dissertação. A autora recebeu bolsa do CNPq para o doutorado.

A superação parcial do conflito em relação à universidade brasileira ocorreu durante os anos que seguiram ao movimento de 1964. A coalizão burocrática-autoritária que controlou os aparatos do estado procurou extinguir os focos de crítica social existentes dentro da universidade, despolitizar as atividades educativas e trazer a universidade novamente à trajetória do conformismo e da adesão ao modelo político-econômico em vigor. Tais tentativas culminaram com a reforma tecnológica de 1968 e com os eventos subsequentes a esta reforma.

## II — BRASIL: O CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E O APROFUNDAMENTO DA CRISE POLÍTICO-IDEOLÓGICA

Vários autores tentaram apreender a dinâmica sócio-política da qual resultou a emergência do regime burocrático autoritário no Brasil. Pesquisas relativas ao tema examinaram diversos processos, escrutinando seus prováveis impactos na definição do curso da história brasileira recente. Um levantamento, mesmo superficial, destas análises, conduz a uma conclusão: os analistas estão longe de concordarem sobre a natureza da crise e sobre o impacto de processos e eventos particulares.<sup>1</sup> Não se pretende aqui uma avaliação destas análises, mas somente situar três destas discordâncias como ilustrações desta controvérsia.

Antes de mais nada, as análises divergem em relação à importância dada aos fatores econômicos como determinantes da emergência do autoritarismo brasileiro. Embora a maioria destas interpretações concorde

<sup>1</sup> Vide entre outros, Rui Mauro Marini, *Subdesarrollo y Revolución*. México, Siglo XXI, 1969; Theotônio dos Santos, *Brasil: la Evolución Histórica y la Crisis del Milagro Económico*. México, Ed. Nueva Imagen, 1978; Fernando Henrique Cardoso, *Autoritarismo e Democratização*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975; David Collier (ed.), *The New Authoritarianism in Latin America*. New Jersey, Princeton University Press, 1979; Juan Linz and Alfred Stepan (eds.), *The Breakdown of Democratic Regimes*. Baltimore, The Johns Hopkins University Press, 1978; e Wanderley Guilherme dos Santos, *The Calculus of Conflict Impasse in Brazilian Politics and the Crisis of 1964*, Ph.D. Dissertation. Stanford. Stanford University, 1979.

---

quanto à existência de uma crise econômica, elas divergem quanto a considerar a crise econômica como sendo o principal componente subjacente ao movimento de 1964.

Em segundo lugar, as análises incorporam distintas avaliações da natureza da crise econômica propriamente dita e, conseqüentemente, das alternativas viáveis para sua superação. O declínio do desempenho e os desequilíbrios da economia brasileira (inflação, aumento da dívida externa, desequilíbrios regionais e setoriais) são considerados em algumas interpretações como indicativos de estagnação econômica ou da "exaustação" do modelo de substituição de importações — portanto, como uma crise de acumulação — enquanto em outras interpretações tais fatos seriam indicativos das dificuldades que a economia brasileira enfrenta para acomodar tensões e contradições produzidas nas recentes fases de crescimento. Assim, enquanto as primeiras interpretações tendem a estabelecer uma relação direta entre condições econômicas e formas de regime político, as últimas exploram a possibilidade da existência de soluções alternativas para a situação de crise e examinam componentes políticos e conjunturais, que explicariam o recurso a uma solução específica.

Em terceiro lugar, as interpretações variam quanto ao exame da interconexão entre o político e o econômico, da avaliação do papel e das percepções dos atores políticos mais ativamente envolvidos na crise e das várias fontes de tensões e contradições. Enquanto as interpretações mais deterministas tendem, por exemplo, a considerar as forças armadas e a tecnocracia como meros representantes dos setores burgueses, retratando-os como grupos monolíticos, outras análises exploram as clivagens transformam o quadro de alternativas de coalizões, assim classes sociais, assim como as instituições e movimentos sociais. Estas clivagens transformam o quadro de alternativas de coalizações, assim como o de possíveis soluções para crises conjunturais, em algo muito mais complexo do que um modelo abstrato de divisões da vida social em interesses antagonísticos admitiria. A aceitação da complexidade de interesses e da possibilidade da composição deles na solução de uma crise não significa a negação da existência de interesses irreconciliáveis e fundamentais, significa, sim, alertar que, em análises concretas, o esforço de estabelecer as mediações entre estes interesses fundamentais e a solução histórica dada para uma crise particular merece muito mais atenção do que interpretações mais lineares sugerem.

Qualquer avaliação destas análises, que pretendesse ir além de um mero resumo e contribuir na clarificação das dúvidas que pairam sobre tais questões, implicaria uma incursão séria em economia política, o que não é o objeto deste trabalho. No entanto, a tentativa de entender a natureza e as raízes do conflito político ideológico relativo à universidade requer uma contextualização, mesmo que grosseira, do ambiente sócio-político no qual este conflito ocorreu, assim como o exame das conexões entre a crise geral e a universidade.

A análise realizada neste trabalho está focalizada no período de 1954 a 1964. Ao tomar tal decisão utilizam-se dois eventos políticos como pontos de demarcação do início e do final do período. Tais eventos podem ser considerados como experiências traumáticas na história brasileira, não devido à natureza dos eventos em si mesmos, mas porque eles são indicativos de um aprofundamento da crise sócio-econômica, assim como de uma superação parcial, através da introdução de mudanças significativas nos parâmetros político-econômicos da sociedade brasileira.

O primeiro evento foi o suicídio de Getúlio Vargas, em agosto de 1954. O suicídio de Vargas representou um trágico desenlace de uma crise que tinha suas raízes nas pressões internacionais dirigidas ao governo brasileiro para forçá-lo a abandonar sua política econômica mais nacionalistamente orientada assim como nas pressões domésticas dos setores conservadores para que restringisse as demandas do movimento trabalhador urbano, mobilizado em torno de demandas por melhores salários. Nesta ocasião, poder-se-ia dizer que as condições para uma crise política persistente começaram a se configurar. As várias tentativas subsequentes de golpes de estado (1954, 1955 e 1961) e os freqüentes desafios às instituições políticas são bem indicativos disto. A crise política estava associada a mudanças econômicas significativas, tais como a abertura da economia brasileira ao capital estrangeiro, uma política coerentemente seguida ao longo do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960).

O segundo evento, considerado como ponto demarcatório do final do período sob análise, é a vitória militar do movimento burocrático autoritário em março de 1964. Nesta ocasião, as esperanças dos setores progressistas da sociedade brasileira são drasticamente anuladas e uma fase de intolerância política e de repressão ao dissenso é iniciada.

Apesar de usar estes dois eventos como pontos de demarcação, algumas referências serão feitas aos períodos anteriores ou posteriores quando isto se fizer necessário para o esclarecimento de algum ponto. Além disto, os anos de 1954 a 1964 são entendidos como compreendendo duas subfases. A primeira (de agosto de 1954 a março de 1961) corresponderia à configuração de uma profunda crise sócio-econômica e política e a segunda (de março de 1961 a março de 1964) seria a da generalização da crise, quando o regime e as instituições de suporte governamental e de controle social são desafiados por vários setores sociais.

### III – AS PROPOSTAS DE REFORMA UNIVERSITÁRIA

No final da década de cinquenta, o debate da questão educacional intensificou-se, como um resultado da mobilização dos educadores e intelectuais na defesa da escola pública, ameaçada pela campanha de privatização do ensino patrocinada basicamente pela Igreja Católica e pelos proprietários da rede privada. Os anos entre 1959 e 1964 são certamente os mais ricos se se considera a profusão de propostas que são formuladas para enfrentar os problemas diagnosticados na universidade brasileira. O argumento deste trabalho é de que estas formulações podem ser sintetizadas em três propostas denominadas aqui “tradicionalista”, “modernizante” e “radical”.

A complexidade dos processos e eventos que estavam na raiz da crise brasileira desta época dificulta tanto o definir o que pode ser considerado como o mais fundamental na deflagração e aprofundamento de tensões particulares, quanto o estabelecimento de alianças dos grupos nelas envolvidos. O processo de elaboração das propostas de reforma universitária se deu de forma similar. As três alternativas emergiram no bojo dos movimentos sociais que se configuravam através de ações e reações de professores universitários, de intelectuais ligados a associações do tipo Associação Brasileira da Educação, da Campanha de Defesa da Escola Pública, da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, para citar somente algumas instâncias onde críticas, defesas e propostas eram formuladas e divulgadas.

O conflito de poder sobre a universidade brasileira tornou-se mais óbvio durante os últimos anos da década de 50 e nos primeiros da de 60, quando projetos alternativos de organização do sistema universitário

emergiram entre os educadores e dentro do aparato de estado, mobilizando intelectuais, professores, setores governamentais e estudantes em torno destas propostas. Em dezembro de 1961, duas leis incorporando duas concepções distintas foram promulgadas no Brasil. Em 15 de dezembro de 1961, foi criada a Universidade de Brasília (Lei 3.998) e em 20 de dezembro a luta de 14 anos em torno de Lei de Diretrizes e Bases teve como desfecho a promulgação da Lei 4.024, através da qual foi consolidada uma estrutura tradicionalista para a maioria das instituições de ensino superior. Neste mesmo ano, os estudantes universitários dirigidos pela União Nacional dos Estudantes haviam desencadeado sua luta por uma reforma radical da universidade através da realização do I Congresso Nacional de Reforma Universitária. Neste encontro, a reforma universitária passa a ser uma das frentes da luta da UNE, luta esta que se desdobra em propostas de reestruturação do ensino superior, greves, envio de projetos para o legislativo, manifestações de rua e mobilização interna nas instituições de ensino.

O importante a salientar é que cada uma das propostas, pelo menos nas suas formas mais detalhadas continha modelos de universidade bastante diferentes, seja em termos da estruturação do poder interno no ensino superior, seja em termos dos produtos considerados como desejáveis das atividades educativas e da composição social do corpo estudantil e docente a ser estimulada a integrar a universidade.

As principais questões que haviam dividido os educadores brasileiros desde os anos trinta eram:

a) A questão da autonomia universitária em relação ao poder executivo e aos órgãos normativos a ele vinculados. Os adeptos de uma concepção liberal democrática defendiam uma estrutura de ensino superior que tivesse liberdade de decidir sobre os aspectos considerados como fundamentais para a instituição: estabelecimento do currículo, assiguação dos recursos orçamentários, definição de critérios para emissão das credenciais e diplomas. Contra esta concepção se contrapunham os herdeiros da tradição autoritária do Estado Novo, responsáveis pelo sufocamento das experiências da USP e da Universidade do Distrito Federal no término dos anos 30. Os autoritários defendiam uma única estrutura universitária fortemente controlada pelo poder executivo central e órgãos como o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educa-



---

ção. Esta clivagem permeou todo o conflito em torno da LDB desde 1947 e tivera sua expressão nos anos trinta, através da confrontação de educadores como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo e os representantes do Estado Novo, tais como Francisco Campos e Gustavo Capanema<sup>2</sup>.

b) A estrutura organizacional que deveria presidir o ensino universitário: a ênfase sobre as escolas profissionais que mantinham uma vinculação fictícia entre si, contraposta à ênfase sobre a estrutura considerada como verdadeiramente universitária em que escolas como a Faculdade de Filosofia se encarregariam das atividades integradoras de ensino e pesquisa. A clivagem neste caso tendia a colocar em dois campos opostos professores e estudantes vinculados a escolas tradicionais e de prestígio profissional como Medicina, Engenharia e Direito e os mais voltados para os campos das Humanas, da Filosofia e da pesquisa científica. Além disso, este conflito significava a oposição entre uma estrutura tradicionalmente estabelecida na universidade brasileira (na qual os catédricos daquelas escolas profissionais controlavam praticamente toda a estrutura de tomada de decisões e a distribuição de recursos, seja a nível da fraca estrutura central da universidade, seja a nível das escolas) e outro grupo de catédricos provenientes das escolas de menor prestígio e de professores jovens que reivindicavam espaço decisório e recursos para implementar o ensino mais integrado à pesquisa e uma formação profissional menos segmentada. Uma das manifestações das implicações deste conflito pode ser encontrada em cada universidade brasileira na história conturbada de suas faculdades de filosofia, ciências e letras, assim como nas dificuldades enfrentadas por grupos de pesquisadores para se estabelecerem dentro da universidade.

c) Uma terceira questão — bastante diluída nos anos 30 e 40 mas que se fortalecia à medida que a economia brasileira se diversifica e a eu-

foria desenvolvimentista ganhava corpo em termos nacionais — era a relativa ao tipo e conteúdo do ensino e treinamento a serem ministrados pelo ensino superior brasileiro. Demandas por um ensino inovador e voltado para a realidade nacional e regional e pela renovação dos cursos profissionais, de modo a serem capazes de criar uma liderança técnica habilitada a conduzir o país nas sendas do desenvolvimento auto-sustentado, ganharam contornos mais definidos entre os segmentos modernizadores do aparato de estado, assim como entre pesquisadores e educadores brasileiros conduzindo a algumas tentativas localizadas de reformas. A criação do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), a reformulação dos cursos de engenharia e a organização do COSUPI são exemplos destas experiências no período pós-guerra. A partir do final da década de 50, dois grupos se configuram incorporando estas propostas modernizadoras: um reunido em torno de Darcy Ribeiro, apoiando a criação de uma universidade moderna e livre dos freios e vícios burocráticos das instituições de ensino superior brasileiras, outro de composição predominantemente estudantil sob o comando da UNE, que propunha um movimento amplo de reforma que fosse capaz de alterar inclusive a composição social e o caráter de todo o sistema universitário. São estes dois grupos os que, no início dos anos sessenta, se mobilizam e procuram refinar suas propostas de modo a transformá-las em alternativas de política educacional.

Em 1959, o conflito legislativo em torno da LDB se torna mais agudo, quando o Projeto 2.222-B/57 (uma versão modificada e atualizada do projeto de 1948, que havia sido enviado ao plenário da Câmara em 1958 depois da tentativa de compatibilização entre as diferentes propostas, realizada por Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Almeida Jr. e aprovado pela Comissão de Educação da Câmara) volta a debate. Entre 1959 e 1961, o Congresso Nacional recebe vários substitutivos, sendo que o de Carlos Lacerda (15 de janeiro de 1959, já apresentado em 1957) e o de Celso Brant (5 de junho de 1959, elaborado por Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, Raul Bittencourt, Carneiro Leão, Faria Góis, Lourenço Filho, Abgar Renault e Anísio Teixeira) são os que polarizam os debates enquanto expressam as clivagens fundamentais que dividiam os educadores brasileiros e os profissionais do ensino desde o movimento da Escola Nova: oposição ou defesa de um sistema brasileiro de ensino público, laico e gratuito.

---

<sup>2</sup> Um exame detalhado destas confrontações pode ser encontrada em Luís Antônio Cunha, *A Universidade Temporã*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1980 e *A Universidade Crítica — o ensino superior na República Populista*, dissertação de doutorado. São Paulo, PUC, 1980; Laura de Veiga, *Reform of the Brazilian University: the University and the question of hegemony (1954-1968)*, Ph.D. Dissertation. Stanford, Stanford University, 1981 e Maria de Lourdes A. Fávero, *Universidade e Poder*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1980.

A importância do debate da LDB para o público universitário, como destacado por Herbert de Sousa em entrevista para este trabalho, a nível da intelectualidade brasileira, mas principalmente dentro do movimento universitário, foi o de generalizar o debate sobre a educação brasileira, uma questão até então considerada como secundária e restrita aos educadores por treinamento. As propostas para a reforma do ensino universitário que foram apresentadas ao Congresso nesta ocasião (1959-1961) podem ser definidas como convencionais e tímidas, introduzindo poucas modificações no que era a realidade de ensino superior.

As modificações introduzidas no Projeto 2.222-C relativas ao ensino superior e incorporadas à Lei 4.024 foram as seguintes:

- a) O poder normativo e de controle do CFE é aumentado: o CFE passa a poder aprovar o funcionamento de escolas isoladas públicas ou privadas, a credenciar ou não universidades e outras instituições de ensino superior através da aprovação de seus estatutos, assim como a designar interventores nas universidades.
- b) O sistema de ensino superior pode ser integrado tanto por universidades quanto por escolas isoladas.
- c) Uma universidade teria de ser composta por cinco escolas, mas sem especificação de que uma das escolas deveria ser a Faculdade de Filosofia, uma das principais demandas dos educadores preocupados com a renovação universitária. A estrutura universitária consolidada é da aglomeração de escolas profissionais reunidas sob uma fraca administração central, não se preocupando com as necessidades da pesquisa e da ciência básica.
- d) O sistema de cátedra foi mantido através de um recurso sutil. O presidente da República vetara todos os artigos relacionados ao processo de escolha e seleção de catedráticos, alegando ser esta uma matéria de regimento interno de cada universidade. O poder de decidir sobre a manutenção ou não deste sistema foi colocado, assim, nas mãos exatamente dos beneficiários pela estrutura vigente. A menção aos catedráticos aparece somente no artigo que estabelecia que o Diretor das escolas seria escolhido dentre os integrantes de uma lista triplíce composta por três catedráticos.

e) A representação estudantil nos órgãos colegiados foi assegurada, mas sem especificar a proporção de representantes. O estabelecimento deste número assim como o processo de escolha de representantes estudantis foram também considerados como assuntos de competência interna da universidade. A questão estudantil assim como a demanda dos estudantes de que somente eles, estudantes, poderiam estabelecer o processo de escolha de seus representantes foram os principais móveis que levaram à deflagração da greve nacional de 1/3 entre junho e agosto de 1962.

A Lei 4.024, como é sugerido neste rápido resumo, apesar de consolidar juridicamente uma estrutura existente, abria a possibilidade para movimentos de reformas de instituições específicas desde que patrocinadas por aqueles que controlavam a estrutura de poder interno, pois preservava, em grande medida a autonomia universitária, a despeito do aumento do controle do CFE sobre as universidades e da manutenção da vinculação direta destas ao sistema de funcionalismo público e ao controle orçamentário pela União no caso das universidades federais. A lei, por exemplo, não advogava a integração de atividades afins, mas também não a impedia. A lei não estabelecia que ensino e pesquisa deveriam ser integrados a nível departamental, mas não colocava obstáculos jurídicos a tal eventualidade. Transferia, no entanto, estas decisões para a estrutura interna de poder, composta exatamente por aqueles que se beneficiavam daquela organização e que, conseqüentemente, pouco se interessavam na sua modificação. Como disse Giordano Bruno quando sofrendo as perseguições da inquisição: "é ingenuidade esperar que os que se beneficiam do poder reformem o poder".

As dificuldades que grupos de professores jovens enfrentaram para alcançar qualquer mudança nas suas instituições constituem uma das justificativas para o apoio dado ao governo autoritário em 1968 para implementar a reforma prevista pela Lei 5.540, apesar de seu caráter impositivo e restritivo à autonomia universitária. Como afirmou Márcio Quintão, em entrevista para este estudo, a reforma de 1968 incorporava muitas das demandas dos setores modernizadores universitários: a extinção da cátedra, a integração do ensino e pesquisa, a possibilidade de criação do espaço institucional para a pesquisa científica. Daí não ter encontrado tantas reações entre certos setores progressistas de instituições como a UFMG. Provavelmente estes professores não estavam atentos à tendência burocratizante e autoritária, subjacente às políticas pós-

64. Paralelamente a esta modernização da universidade, eram criados os mecanismos que cada vez mais contrastavam as próprias atividades da universidade, reduzindo a autonomia universitária a mera retórica através da imposição de estruturas paralelas de controle político-ideológico. Estas são algumas das questões a serem examinadas nas próximas seções.

No bojo das controvérsias sobre a LDB e nos debates envolvendo parte da intelectualidade brasileira e outros setores mobilizados da sociedade (partidos políticos, sindicatos, a igreja, as forças armadas), alimentadas pela euforia desenvolvimentista característica da administração JK, emergem propostas alternativas às incorporadas pela LDB. A primeira, aqui denominada "modernizante", traduzia as aspirações de um grupo de cientistas e pesquisadores mais jovens, na sua maioria treinados no exterior: o de fazer da universidade um centro de produção e disseminação de um conhecimento científico, fruto das próprias pesquisas aqui realizadas e, ao mesmo tempo, um centro de treinamento daqueles profissionais modernos que o avanço da industrialização demandava e demandaria. Era o grupo liderado por Darcy Ribeiro, intelectual de raras habilidades políticas, capaz de pressentir que a construção de Brasília era a oportunidade para a realização destes anseios. Deste grupo surge a proposta da criação da UnB, aprovada em 15 de dezembro de 1961.

Paralelamente a este grupo, inclusive apoiando o projeto da UnB, nas suas grandes linhas iniciais, mas envolvido pelo processo de radicalização dos anos sessenta, configura-se outro grupo defendendo uma reforma universitária mais profunda, na qual a universidade se tornaria mais um **front** na luta por reformas de base. Esta radicalização das propostas sobre a reforma universitária é parcialmente a história da UNE, mas também revela, através da prática estudantil, as clivagens que dilaceravam a sociedade brasileira e que prenunciavam a agudização da crise nacional. A estas propostas, cujos porta-vozes são a UNE e o filósofo isebiano Álvaro Vieira Pinto, chamamos aqui de alternativa radical. Um rápido resumo das principais linhas de ambas as propostas é esboçado nos parágrafos seguintes.

A estrutura de ensino superior formalizada pela lei 4.024 já havia sido objeto de críticas em diversas ocasiões. Em 1926, depois da criação da

Universidade do Rio de Janeiro, Fernando de Azevedo criticou a concepção arcaica subjacente àquela empresa; em 1934 e 1935, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, respectivamente, tentaram viabilizar o que concebiam como "verdadeiras" universidades através da criação da USP e da Universidade do Distrito Federal. Entretanto, a frequência e a agudeza destas críticas aumentaram quando vários cientistas, intelectuais e educadores passam sistematicamente a comparar o Brasil com os países "desenvolvidos". A organização universitária é um dos pontos de comparação.

A crescente tomada de consciência das características arcaicas da universidade brasileira é resultado de um processo complexo de formulação de um projeto modernizante para a sociedade brasileira, cujas raízes podem ser detectadas em diversos setores da sociedade política e civil em momentos distintos. Antes de mais nada, o impulso para industrialização e diversificação das atividades produtivas já fora dado através das políticas econômicas das décadas de 30 e 40. Assim sendo, ao final da II GM o Brasil já possuía uma indústria leve de bens de consumo, assim como uma estrutura urbana razoável e um mercado interno em expansão. Uma das questões econômicas era a de como avançar o processo de industrialização<sup>3</sup>.

Em segundo lugar, o desempenho econômico, tecnológico e militar dos EUA, durante a II GM — transformando este país na potência hegemônica ao final da guerra — levou a que as elites intelectuais, militares e políticas brasileiras considerassem as razões pelas quais o Brasil e os EUA haviam experimentado desenvolvimentos tão díspares. A convicção de muitos era que a base do sucesso dos EUA estava na sua capacidade científica e tecnológica, o que os conduziu a um exame mais rigoroso do Brasil neste aspecto. Ao mesmo tempo, os EUA, crescentemente, tornavam-se fonte de inspiração de paradigmas educacionais, fruto do

<sup>3</sup> Maria da Conceição Tavares, *Da Substituição de Importações ao Capitalismo Financeiro*. Rio de Janeiro, 1973; Celso Furtado, *The Economic Growth of Brazil: A Survey from Colonial to Modern Times*. Berkeley, University of California Press, 1963; e José Serra, "Three Mistaken Theses regarding the connection between Industrialization and Authoritarian Regimes". In: Collier, op. cit., p. 99-164.

---

estritamento das relações diplomático-militares e econômicas entre o gigante desenvolvido no norte e o subdesenvolvido do sul. Paralelamente ao envio de militares para serem treinados nas academias norte-americanas, ocorre o aumento do fluxo de pesquisadores e técnicos brasileiros em direção às universidades americanas.

Em terceiro lugar, esta abertura cada vez maior dos grupos dominantes brasileiros à potência do norte era algo que interessava aos EUA cultivar. Por um lado, o mercado brasileiro existente e potencial não era algo desprezível nos planos de hegemonia dos EUA no hemisfério. Por outro lado, o controle econômico deste mercado torna-se mais simples, caso contasse com as simpatias e apoio dos parceiros brasileiros. O controle seria mais sutil, pois seria dispensável a presença de tropas americanas para garantir os investimentos das multinacionais e os parceiros brasileiros jamais seriam suficientemente poderosos para reivindicarem uma participação mais equitativa nos lucros. Conseqüentemente, os EUA não só abrem suas academias militares e seus centros de pesquisa e treinamento universitário aos brasileiros, como também estimulam este fluxo através de suporte financeiro e técnico.

Em quarto lugar, o projeto modernizante não era uma formulação monolítica de recepção passiva de paradigmas dos EUA por todos os segmentos da sociedade civil e política. Ao contrário, concepções nacionalistas eram freqüentemente encontradas entre intelectuais, cientistas e educadores. A orientação nacionalista havia sido particularmente forte nas décadas de trinta e quarenta. De 1946 a 1959 perspectivas anti-Estado Novo ofuscaram as diferenças entre os defensores de uma política mais nacionalista e os que aceitavam a abertura do mercado brasileiro ao capital externo. De 1951 a 1954, durante o segundo governo de Vargas, as tendências nacionalistas tornam a se fortalecer pelas lutas visando proteger os recursos naturais da exploração estrangeira, resultando na criação da Petrobrás. Em 1955, o ISEB foi criado e um projeto nacionalista começa a ser veiculado através dos cursos daquele instituto assim como das atividades de seus membros<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Caio Navarro de Toledo, *ISEB: Fábrica de Ideologias*. São Paulo, Atica, 1978.

Ao longo deste processo, começam a ser esboçadas propostas de modernização do ensino superior brasileiro. Estas tentativas podem ser identificadas na luta de pesquisadores e cientistas para criar a base institucional para atividades científicas, assim como para constituir uma estrutura universitária integrada. Tais tentativas não só tiveram o apoio de segmentos do Estado, como muitas vezes foram estimuladas pelos próprios órgãos estatais, resultando, por exemplo, na criação do CNPq (1951) e da CAPES, que mesmo não tendo sido historicamente órgãos fortes o suficiente ou seguindo uma política coerente no estímulo à pesquisa, pelo menos serviram, na oportunidade, como expressão do interesse estatal nestas atividades.

Alguns estudos detalhados sobre as tentativas de criação das atividades de pesquisa no Brasil, assim como de condições de treinamento tecnológico, são disponíveís hoje<sup>5</sup>. Entre as diversas tentativas, vale destacar a criação do ITA em 1947, a organização em 1952 e 1957 de grupos de trabalho para a reforma dos cursos de Engenharia e a criação pelo MEC da Comissão Supervisora do Plano dos Institutos (COSUPI) em 1958. No entanto, a proposta nesta direção que teve maior impacto foi a de organização na UnB, que passa agora a ser resumida.

Já salientado anteriormente, uma das conseqüências da luta em torno da LDB foi trazer a educação nacional à arena política e a de transformá-la em uma das clivagens polarizadoras da intelectualidade brasileira. Além disso, o movimento em si próprio foi útil para ampliar o suporte para outras tentativas reformistas. A isto deve-se acrescentar as dificuldades encontradas para reformar as instituições de ensino superior, assim como para obter uma lei mais de acordo com as pretensões progressistas. Estes são alguns eventos que criaram uma atmosfera favorável à consideração de outras alternativas políticas. E Darcy Ribeiro apresenta uma: a criação de uma universidade seguindo os modelos de instituições modernas americanas e européias. O momento político era

---

<sup>5</sup> Vide, entre outros, Simon Schwartzman, *Formação da Comunidade Científica no Brasil*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional/Finep, 1979; José Murilo de Carvalho, *A Escola de Minas de Ouro Preto — o Peso da Glória*. Rio de Janeiro, Ed. Nacional, 1978; Fernando de Azevedo, *As Ciências no Brasil*. São Paulo, Melhoramentos, 1953.



---

perfeito, a nova capital do país estava sendo construída. Brasília é a expressão arquitetônica da euforia desenvolvimentista tão característica das políticas de JK. Em Brasília tudo havia de ser novo, expressando a esperança de Kubitschek de que um novo e moderno país estivesse em gestação.

Darcy Ribeiro é bem-sucedido em convencer JK a enviar uma mensagem presidencial ao Congresso, propondo a organização da UnB. Em 15 de dezembro de 1961, o Congresso promulgou a Lei 3.998 autorizando o executivo a criar esta instituição. Um mês mais tarde, é criada a Fundação da UnB e em 12 de dezembro de 1962 os estatutos da UnB são aprovados.

Entretanto, as idéias que estavam na base do projeto da UnB não eram tão novas. Desde a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, alguns setores de professores universitários e pesquisadores estavam convencidos de que uma verdadeira universidade teria necessariamente de prover a vinculação orgânica entre pesquisa, ciência e ensino, e que novas unidades deveriam ser criadas para transformar estes elos em realidade. A criação do ITA com uma estrutura flexível aprofundou tais convicções. Além disso, muitos dos que apoiavam Ribeiro haviam passado por treinamento no exterior e, portanto, já haviam sido expostos a padrões modernos de trabalho acadêmico.

Darcy Ribeiro justificou a necessidade da criação da universidade com três argumentos:

- a) os obstáculos que a estrutura tradicional das universidades brasileiras apresentavam ao desenvolvimento da ciência assim como à criação de uma cultura e tecnologia nacionais;
- b) a necessidade de o país produzir sua própria tecnologia, caso o Brasil pretendesse alcançar um desenvolvimento industrial autônomo;
- c) a necessidade de que Brasília tivesse significado político, mas também se tornasse uma expressão cultural e científica.

A retórica de Ribeiro estava claramente endereçada a sensibilizar aqueles setores modernizantes da sociedade política e civil comprometidos com o desenvolvimentismo. Ele utilizou os próprios temores destes se-

tores para convencê-los da oportunidade e da necessidade da criação da UnB. As referências à dependência tecnológica certamente sensibilizavam os nacionalistas civis e militares, enquanto a menção à proliferação de escolas isoladas e carentes de qualidade tocava a pessoas como Anísio Teixeira e Antônio de Almeida Júnior, preocupados com a qualidade de ensino superior. A possibilidade de institucionalizar a pesquisa científica e a carreira acadêmica era, sem dúvida, bem recebida por pesquisadores e cientistas.

Como o próprio Ribeiro reconheceu, o modelo de universidade subjacente a seu projeto não era de sua própria invenção. Antes era a estrutura universitária, amplamente testada, comum a todos os países desenvolvidos<sup>6</sup>. Foi uma estrutura baseada na integração de dois tipos de unidades universitárias: os institutos centrais e as escolas. Os primeiros estariam encarregados do treinamento básico integrado, dos cursos de bacharelado para os que desejavam seguir a carreira de ensino, treinamento científico para os que demonstravam interesse e capacidade para tal e treinamento de pós-graduação. As escolas receberiam os estudantes já preparados pelos cursos introdutórios e os treinariam em profissões especializadas. A unidade básica de pesquisa e ensino seria o departamento e não a cátedra. Todas as unidades de ensino e pesquisa deveriam compor um espaço arquitetônico e físico único: o campus.

A estrutura jurídica da UnB seria a fundação, uma organização jurídica capaz de liberar a UnB de restrições burocráticas que conectavam a universidade autárquica ao DASP e a outros órgãos do MEC e do governo federal. A Fundação da Universidade de Brasília seria a instância de suporte financeiro da UnB, composta de um conselho diretor (algo semelhante ao Board of Trustees das universidades americanas) que elegeria o presidente e o vice-presidente da Fundação, respectivamente o reitor e o vice-reitor da UnB.

O corpo docente da UnB teria completa autonomia didática, técnica e científica. A vida acadêmica da universidade seria organizada através

---

<sup>6</sup> Darcy Ribeiro "Universidade de Brasília", *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, XXXVI, 83 (julho-setembro, 1961): 161-230, *A Universidade Necessária*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975; e *UnB: Invenção e Descaminho*. Rio de Janeiro, Avenir, 1978.

---

de uma complexa estrutura de órgãos colegiados, nos quais o corpo discente teria representação significativa.

Dois seriam os objetivos visados para adoção desta formação, assim como da complexa estrutura acadêmica interna composta de colegiados, renovados através de eleições regulares:

- a) liberar a universidade das restrições burocráticas de serviço público e dos regulamentos aplicados às autarquias federais em geral, e
- b) integrar as várias unidades da universidade, democratizar a estrutura interna de tomada de decisões e evitar o nepotismo de professores isolados, tão freqüentemente encontrado em outras instituições de ensino superior.

Como no caso do ITA, o recrutamento de estudantes para a UnB deveria atingir a todos os estados da federação, obedecendo a uma seleção rigorosa, de modo a preservar alto padrão de qualidade entre o corpo discente. O recrutamento do corpo docente também seria nacional e condições de trabalho excepcionais seriam oferecidas, de modo a atrair os melhores cérebros da intelectualidade brasileira para Brasília. A UnB foi concebida como uma universidade de elite (o que será objeto de crítica dirigida por Vieira Pinto ao Projeto). O caráter elitista das atividades universitárias foi considerado por Ribeiro como inexoravelmente vinculado à própria vida científica e acadêmica<sup>7</sup>. A UnB estaria destinada a alcançar altos padrões de competência profissional e científica, mas livre da subordinação a interesses externos e estranhos à academia, de modo a criar o local onde a consciência crítica nacional pudesse florescer e crescer através da busca de soluções para os problemas nacionais<sup>8</sup>.

Este entusiasmo nacionalista era o tom predominante na retórica dos grupos progressistas do início dos anos sessenta — os anos também da Revolução Cubana, do Papa João XXIII e da política pan-americana de Kennedy —, o entusiasmo norteador da ação de importantes setores da sociedade política e civil naquilo que consideravam como sua tarefa

---

<sup>7</sup> Ribeiro, *UnB: Invenção e Descaminho*, p. 71-2.

<sup>8</sup> *Ibidem*, p. 80.

histórica: lutar por um desenvolvimento autônomo e auto-sustentado. A UnB seria o centro de amadurecimento da consciência nacional e da busca de alternativas para liberar as potencialidades do país reprimidas secularmente.

A UnB ensaiava seus primeiros passos quando ocorreu o movimento de 1964. Infelizmente, ela estava por demais identificada com o governo de Goulart e, em 1965, após vários conflitos com o primeiro governo pós-64, a maioria do corpo docente demitiu-se. No entanto, mesmo em sua fase inicial de implantação, o projeto da UnB serviu de modelo a tentativas de reforma em outras universidades brasileiras, como foi o caso da UFMG e da Universidade do Ceará. O modelo subjacente à reforma preconizada pelo governo autoritário entre 1966 e 1968 também tem suas inspirações no projeto da UnB, mas evidentemente despido das pretensões democráticas e de autonomia incorporadas pela proposta inicial de Ribeiro

Os anos turbulentos e profícuos do início da década dos sessenta testemunharam o aparecimento e o inicial amadurecer de outra proposta de reforma que diferia da concepção tradicionalista e da modernizante, em virtude de seu caráter de contestação mais generalizado. A universidade nesta alternativa, aqui denominada "radical", é considerada como instância significativa a ser conquistada e transformada de modo a integrar o movimento mais geral pró reformas estruturais.

As concepções radicais tiveram suas raízes nos mesmos eventos que levaram Ribeiro e seus associados a proporem a criação da UnB. No início, o setor estudantil compartilhou as críticas de Ribeiro e propôs que as demais instituições universitárias adotassem as soluções contidas no projeto da UnB. A Carta da Bahia, elaborada pela UNE depois do I Seminário da Reforma Universitária em 1961, assim como a Carta do Paraná de 1962 são exemplos de que os estudantes aceitavam algumas propostas modernizantes. Criação de departamentos e de Institutos Centrais, uma estrutura mais flexível de tomada de decisão e de organização acadêmica e carreira do magistério são algumas propostas repetidas pelos documentos estudantis.

O mais característico das propostas radicais, no entanto, era a sua não limitação à procura de uma "universidade moderna e eficiente". Pelo

---

menos nos documentos produzidos a partir de 1962, as propostas radicais focalizam com insistência a questão de como o conteúdo de classe das atividades e processos universitários poderia ser alterado, seguindo de perto as sugestões contidas no livro de Álvaro Vieira Pinto, *A Questão da Universidade*. Assim sendo, as tarefas políticas não estariam restritas à obtenção de uma mudança dos regimentos internos das instituições de ensino superior ou à adoção de uma estrutura acadêmica mais flexível e integrada (o que era considerado como importantes conquistas, mas somente de natureza tática). Entendiam, ao contrário, que o movimento de reforma teria de ser mais profundo, de modo a alterar a composição de classe da universidade brasileira, assim como o caráter de classe de suas atividades. A demanda era transformar a universidade em uma instância capaz de agir em favor dos grupos subalternos, de servir aos seus desígnios, de estar aberta às suas necessidades.

A história do envolvimento e do refinamento das propostas radicais também está estreitamente determinada pelos processos de reflexão e de formulação de alternativas para a revolução brasileira, ocorrendo no seio das organizações e dos movimentos de esquerda no Brasil. A radicalização do movimento renovador católico, expresso principalmente no avanço da Ação Católica em direção a posições radicais e resultando, em 1962, na criação da Ação Popular, refletir-se-à imediatamente no movimento universitário, em que membros destes grupos exerciam sua prática política. Similarmente, o debate interno dentro do Partido Comunista Brasileiro, desencadeado ao longo do processo de desestalinização e sob o impacto da Revolução Cubana, conduziu ao repensar da estratégia do PCB na conjuntura brasileira, o que é claramente expresso pelo V Congresso do PCB em 1960 e pelas lutas internas do partido, nos anos subsequentes, resultando no aparecimento de dissidências. Tais eventos se refletem dentro da universidade, onde formulações alternativas passam a ser veiculadas. Além disso, a própria realidade brasileira, rica em contradições e tensões, se encarregava de mostrar os equívocos das análises dos setores progressistas. A eleição de Jânio Quadros, apesar do apoio de todos os setores progressistas reunidos na frente de apoio a crescente contestação das instituições por segmentos mobilizados da sociedade, as constantes greves e confrontações entre operários e o aparato de estado e empresários, eram algumas das evidências que prenuncia-

vam o aprofundamento e a generalização da crise nacional, tornando o país ingovernável, como foi definido por alguns analistas políticos<sup>9</sup>.

Estes eventos tornam os setores de esquerda brasileiros mais convencidos de que a questão nacional não se resolveria por movimentos de reformas parciais. Ao contrário, seria necessária a mobilização por reformas estruturais. Cresce, assim, o movimento por reformas de base e ao mesmo tempo as instituições e grupos passam a ser polarizados por estes debates. No início de 1963 a luta pela reforma universitária é definida como uma das frentes de reforma de base.

Nos anos de 1961, 1962 e 1963 a UNE e o movimento universitário realizaram uma série de encontros e de debates, nos quais procuravam definir com maior clareza o papel da universidade no processo de transformação da sociedade brasileira. Teses relativas a esta questão são apresentadas nos três seminários sobre reforma universitária, assim como nos congressos da UNE realizados naqueles anos. Em 1962, a UNE decreta a greve nacional, numa tentativa de forçar as instituições de ensino superior a aceitarem sua demanda de 1/3 de representação nos órgãos colegiados. Nos últimos meses de 1962, a liderança estudantil dedica-se a reavaliar os prós e os contras "da greve do 1/3" e em 1963 o último Congresso de Reforma Universitária adota uma estratégia de focalizar a luta em questões mais concretas. Deste encontro resulta um projeto substitutivo à Lei 4.024, no qual procurava-se remover os principais obstáculos institucionais a um movimento de reforma universitária mais amplo. Nesta proposta, os estudantes advogam a extinção da cátedra e a organização do ensino e pesquisa em torno de departamentos, a modificação do vestibular, a alteração e planejamento mais rigoroso da aplicação do orçamento universitário e a representação de 1/3 nos órgãos colegiados. Este substitutivo foi considerado pela UNE como a frente jurídica da luta estudantil, mas não seu objetivo final. Mesmo dentro da universidade, outras tarefas eram consideradas como funda-

---

<sup>9</sup> Vide Collier, *op. cit.*; Wanderley Guilherme dos Santos, *op. cit.*; Laura de Veiga, *op. cit.*, cap. III.

<sup>10</sup> Laura da Veiga, *op. cit.*, cap. VI.

mentalmente vinculadas à consecução de uma organização universitária mais sensível às demandas dos grupos subalternos: a luta contra os acordos educacionais com agências internacionais que tendiam a tornar a universidade cada vez mais alienada de seu meio social e contra as tentativas de reduzir os estabelecimentos de ensino superior a agências de treinamento de mão-de-obra qualificada demandada por empresas capitalistas. Ao nível nacional, os estudantes se comprometiam a se unirem às forças revolucionárias de modo a fortalecer o movimento de libertação do país do jugo imperialista e do latifúndio e a lutarem por um vasto programa de reforma de base<sup>11</sup>.

Em dezembro de 1963, a UNE publica uma avaliação bastante refinada do sentido político do movimento de reforma universitária, as metas de longo prazo a serem alçadas, as preocupações táticas incorporadas na defesa de um projeto restrito de mudança dos estatutos legais e o papel da universidade na luta mais geral por mudança social. Este documento deixa claro que a UNE tinha dois objetivos com o movimento da reforma universitária. O primeiro era o de transformar a universidade em algo significativo para o movimento progressista de mudança social e o segundo o de fazer da questão universitária uma instância de mobilização do corpo estudantil, de modo a integrá-lo na luta nacional pró-reformas. Assim, o próprio projeto substitutivo não era considerado como uma inconsistência política ou como algo que tenderia a desfocar a atenção estudantil de questões cruciais. Ao contrário, este projeto expressava as demandas de curto prazo, estando os estudantes perfeitamente conscientes de que a questão da reforma não se reduzia a uma mera mudança jurídica. A intenção estudantil era mitigar o caráter conservador e discriminatório da universidade a curto prazo, enquanto que, a longo prazo, a já definida no ano anterior por Álvaro Vieira Pinto e repetida nos documentos estudantis: alterar o conteúdo de classe da universidade<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> UNE, "Reforma Universitária e as Reformas de Base", "O Significado Atual das Reformas de Base" e "As Reformas de Base". *Movimento*, 12 (julho, 1963); UNE, "A Luta Atual pela Reforma Universitária". *Cadernos de Coordenação Universitária*, 4. Rio de Janeiro, Ed. Universitária, 1963, "Resoluções do II Congresso Nacional de Reforma Universitária". *O Metropolitano*, 7 de abril de 1962; "A Universidade para Todos". *O Metropolitano*, 4 de junho de 1961.

<sup>12</sup> UNE, "A Luta Atual pela Reforma Universitária", p. 11-2 e 27-7.

Sem dúvida, a formulação mais radical sobre a questão da universidade produzida nestes anos foi a de Álvaro Vieira Pinto<sup>13</sup>. Entre as ricas contribuições de Vieira Pinto, três foram particularmente importantes no aprofundamento e refinamento do debate sobre a reforma universitária. A primeira é relativa às atividades universitárias consideradas como expressão cultural do domínio de classe e do controle imperialista sobre o país; a segunda refere-se a uma definição mais rigorosa do que seria uma reforma universitária relevante, i. e., aquela capaz de alterar o caráter de classe das atividades e da composição da universidade; a terceira definia os estudantes como único grupo universitário capaz de efetivamente lutar pela consecução destas transformações dados os seus compromissos com os grupos subalternos.

Para Vieira Pinto, a universidade sempre fora uma instância de reprodução dos padrões culturais e educacionais que essencialmente apoiavam as forças sociais regressivas, forças estas responsáveis pela manutenção de uma ordem social internamente baseada na opressão dos trabalhadores e externamente na subordinação dos interesses nacionais aos interesses imperialistas. Desde o princípio, de modo semelhante ao que ocorreu com todos os países colonizados, as instituições educacionais foram um instrumento de alienação para impedir que qualquer ameaça emergisse da elite das colônias em relação ao poder colonial. A independência política, entretanto, não representara um rompimento deste padrão, pois de fato a dependência econômica e cultural permanecera primeiro em relação a Portugal e Inglaterra e posteriormente em relação aos EUA.

Assim, não é surpreendente verificar que no Brasil, continua Vieira Pinto, as primeiras instituições de ensino superior tenham sido as escolas de Direito e Medicina. Tais escolas eram nada mais que centros formadores de especialistas para atender aos interesses e à saúde dos grupos dominantes de uma sociedade semicolonial. Não havia necessidade de pesquisa, muito menos de desenvolver uma tecnologia própria. Embora o sistema de ensino superior se tenha expandido com o crescimento econômico e a diversificação das atividades produtivas, este caráter alienado e alienante foi mantido. A população brasileira estava, assim, confronta-

<sup>13</sup> Álvaro Vieira Pinto, *A Questão da Universidade*. Rio de Janeiro. Ed. Universitária, 1962.



da com um grupo de intelectuais e acadêmicos que do topo da hierarquia universitária percebiam a eles mesmos como compartilhando a concepção de mundo dos que controlam as universidades metropolitanas. Tais educadores eram, assim, incapazes de separar aquilo que corresponderia às necessidades do país das necessidades metropolitanas. Apresentar, no entanto, estas duas realidades opostas (a nacional e a metropolitana) como a única realidade era precisamente a essência da alienação cultural e econômica da universidade e da nação brasileiras. Tal percepção operava como um véu ideológico que ocultava a realidade do país da sua própria consciência<sup>14</sup>.

Assim, não era por incapacidade dos intelectuais brasileiros que a universidade possuía este caráter alienante e alienado. Ao contrário, esta era a própria essência da universidade determinada pelas relações cruciais que mantinha com os que controlavam o poder político e o econômico. Através destas conexões, a universidade se transformava naquele aparato no qual o substrato ideológico da ordem burguesa era criado, assim como seus intelectuais e técnicos treinados. Em segundo lugar, a universidade funcionava de modo a reduzir a possibilidade da crítica social ao ocupar intelectuais e cientistas em tarefas irrelevantes e com uma cultura alienada. Em terceiro lugar, a universidade, através de suas atividades de credenciamento, legitimava um tipo de saber, além de definir quem estava titulado para ser honrado socialmente por seu saber. Em quarto lugar, a universidade cooptava a liderança social dos grupos subalternos e assim reduzia a possibilidade da emergência de uma consciência crítica na classe trabalhadora. E em último lugar, a classe dominante se apropriava do produto do trabalho social através do uso da maior parte dos recursos educacionais em benefício de seus membros e de outros cooptados por ela. Devido a isto, a universidade estava ausente de qualquer movimento progressivo e, o que era pior, tornou-se um obstáculo ao progresso. Assim sendo, um movimento de reforma universitária só seria significativo se fosse capaz de transformar o conteúdo e a composição de classe da universidade, de modo a colocá-la a serviço das forças progressistas. A questão da reforma universitária não era jurídica ou pedagógica, mas sim a questão de como alterar basicamente as conexões mantidas por ela com uma estrutura particu-

lar de dominação. E o único grupo capaz de executar a vanguarda universitária seria o constituído pelo corpo discente, pois ele seria o único não comprometido com o *status quo*<sup>15</sup>.

As propostas de Vieira Pinto de reforma universitária voltam-se para aqueles mecanismos que alterariam a composição de classe da universidade, assim como sua estrutura de poder interno: supressão dos exames vestibulares, extinção da cátedra e co-gestão.

Como este resumo indica, as respostas radicais eram substancialmente diferentes daquilo que integrava a agenda demandada pelos dois outros grupos. A próxima seção está dedicada ao exame das implicações destas propostas em termos das relações de classe.

#### IV – REFORMA UNIVERSITÁRIA: AS TRÊS PROPOSTAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CONFLITO DE CLASSES

Na seção anterior, examinou-se a emergência de três propostas de reorganização da universidade brasileira. Nesta seção serão examinados os possíveis impactos destas propostas para a mediação ou aprofundamento dos conflitos entre frações de classe.

Explorar tais implicações torna-se particularmente difícil, no presente caso por várias razões. As alternativas não estavam ainda completamente desenvolvidas quando o movimento de 1964 impede o avanço delas. Assim, o nível de experimentação que cada uma pudera alcançar era diferente, o que dificulta a inferência. Além disso, a natureza da universidade, como aparato hegemônico, não é facilmente captável em virtude de suas vinculações mediatizadas com a estrutura de classe, dando um caráter ambíguo a suas atividades. Tais ambigüidades são reveladas tanto pela composição não monolítica da própria instituição, dentro da qual é possível encontrar desde os críticos mais severos de uma estrutura de dominação até os seus defensores e ideólogos, quanto pelas próprias atividades características da universidade. Na produção e transmissão do saber, as mesmas polaridades são perceptíveis, pois seus agentes divergem sobre o que se deve produzir, quem deverá ser o beneficiário

<sup>14</sup> *Ibidem*, p. 19-23 e 47-8.

<sup>15</sup> *Ibidem*, p. 131-4.

desta produção e quais os objetivos a serem alcançados. Evidentemente sempre é possível detectar as tendências predominantes. No entanto, tendências subordinadas não podem ser desprezadas, caso se queira entender o caráter dinâmico e contraditório das atividades educativas.

Apesar destas dificuldades teórico-metodológicas, o objetivo central desta seção será o de examinar as implicações dos projetos de reforma universitária para a mediação das relações de classe e conseqüentemente para viabilizar o domínio de uma classe ou de uma coalizão de frações de classe sobre a sociedade mais ampla. Não se examinará a viabilidade política de cada alternativa no contexto histórico em que foram propostas. Trata-se mais de propor uma forma alternativa de análise de formulações ideológicas, em que tais elaborações são entendidas como expressando clivagens sociais mais profundas. Nesta tentativa foram selecionados três grandes tópicos relativos a atividades da universidade que estariam mais diretamente conectados ao problema geral de criação do consenso ativo ou hegemônico (na terminologia gramsciana). Tais tópicos são os seguintes:

- a) quais eram os frutos desejáveis da atividade universitária que cada proposta advogava;
- b) que grupos seriam os beneficiários da educação e sob que condições teriam acesso a estes benefícios;
- c) qual era a estrutura de tomada de decisão prevista, assim como quais interesses a universidade deveria reconhecer como demandas legítimas, portanto orientadoras de suas atividades.

Ao longo do exame das propostas de reforma em torno destas questões, é sugerido que o desenvolvimento dela revela em si mesmo a natureza contraditória e polarizadora deste processo de elaboração de alternativas políticas, que se caracterizaria, inicialmente, pela tendência ao compromisso, mas que, ao longo de confrontações entre os grupos, evidenciaria não só uma distinção mais nítida do quanto de mudança cada grupo admite, como também um aprofundamento das divergências, fruto exatamente do nível de mudança considerado aceitável e desejável pelos contendores frente a seus interesses objetivos. As próximas subseções estarão dedicadas ao exame destas questões.

#### **IV. 1 – A questão do conteúdo de classe do conflito sobre a universidade brasileira**

Distinguir o conteúdo de classe nas atividades e nos processos relativos à universidade não é uma tarefa simples, mesmo quando se está lidando com características mais salientes do sistema educacional em sociedades de classe. Diversos estudos realizados em distintos países têm apontado para o caráter seletivo e hierárquico da educação. Em tais análises, questões relacionadas à importância das desigualdades sociais para o acesso às oportunidades educacionais, para o processo de escolarização e para os resultados obtidos com a educação foram bastante pesquisados.

Outros estudos exploraram os aspectos ideológicos da educação. Tais análises estavam centradas na quase invisível rede de aspectos não-cognitivos, decorrentes dos processos educativos, assim como na transmissão e reprodução de atitudes, comportamentos, valores e idéias adequados a certa ordem social. Tal literatura dentro da tradição althusseriana concebia o sistema educacional como um aparato fundamental da reprodução do substrato ideológico e cultural de sociedades de classe. No entanto, tais análises têm sido criticadas por se dedicarem reiteradamente aos propósitos ou interesses dos grupos dominantes, pouca ou nenhuma atenção sendo dada aos elementos de resistência dos grupos subalternos ou dos que se identificam com os dominados socialmente.

O trabalho presente pretende avançar um pouco mais nesta exploração e recuperar os elementos contraditórios que estão sempre presentes em qualquer processo social. Para tanto, toma-se a universidade e os conflitos que a permeiam e a circundam como uma das possíveis expressões da natureza dinâmica e contraditória dos processos educacionais em sociedades de classe.

Esta tentativa é limitada, por várias razões. Em primeiro lugar, a autora deve manter-se em nível da especulação teórica, uma vez que nenhuma destas alternativas (com a exceção parcial do projeto tradicionalista) pôde ser experimentada em toda a sua extensão no caso brasileiro. Mesmo a concepção tradicionalista de universidade (seja na sua versão autoritária, seja na liberal) pôde ser implementada, pois foi necessário

acomodar dois grupos que disputaram a possibilidade de impor suas concepções desde os anos trinta até a aprovação da LDB. Nesta ocasião, a herança autoritária do Estado Novo teve de ser harmonizada com as visões de uma geração mais velha de liberais, tais como Fernando de Azevedo e Antônio de Almeida Júnior. No caso da proposta modernizadora — na base do projeto da UnB — a experiência estava no seu início quando foi radicalmente alterada pelos eventos de 1964. Já para a proposta radical, a experiência sequer teve início: a alternativa em si mesma estava sendo formulada quando o golpe de 1964 ocorreu e seus proponentes passaram a sofrer perseguições políticas. Entretanto, a especulação é legítima, uma vez que ela representa uma exploração teórica das potencialidades que estas alternativas traziam em seu bojo, tomando a universidade como um centro de poder político-ideológico.

Em segundo lugar, o sistema universitário e as práticas dele decorrentes são concebidos como instâncias, primeiro, de transmissão e distribuição de conhecimento e habilidades junto à população jovem para prepará-la para o trabalho, e segundo, de disseminação da cultura dos grupos dominantes na sociedade e, como tal, um instrumento de controle social. Em contraposição a tais práticas, emergem outras que podem ser concebidas como expressando as resistências daqueles que se insurgem contra a estrutura de dominação. A universidade, no entanto, enquanto uma instituição social, tem formas peculiares de estruturar suas atividades, formas definidas como aceitáveis por seus membros para desempenhar as tarefas que a caracterizam ou para expressar as discordâncias.

A universidade é um aparato burocrático com uma estrutura de tomada de decisões, controlando uma determinada quantidade de recursos humanos e físicos, transformada em instância viva pela ação de seus membros. Deste modo, o controle da universidade e de seus recursos é objeto de disputa por **cliques** burocráticos que pretendem ampliar ou manter sua área de competência, e assim poderem perseguir seus objetivos, sejam eles corporativos, sejam eles de ordem social mais geral.

O considerar a universidade como um espaço político-burocrático tende a complicar a análise. Não se está lidando com interesses claramente discerníveis como sendo de classe todo o tempo. Na ação concreta, interesses ou objetivos mais imediatamente vinculados à divisão da sociedade em classes (por exemplo, a manutenção de um sistema de seleção que favorece aos membros de famílias de classe alta) estão mesclados com

interesses do tipo corporativo (por exemplo, controle do sistema de tomada de decisões por certos grupos profissionais). Conseqüentemente, está-se lidando com uma instituição que supostamente estaria destinada a ter um papel específico na manutenção de uma determinada estrutura de dominação e como tal enfrentando as resistências (fracas ou fortes, dependendo do contexto social mais amplo) ao exercício do domínio de uma certa coalizão de interesses. Por outro lado, mesmo quando desempenhando adequadamente seu papel como aparato hegemônico, ela não é uma estrutura monolítica, pois os subgrupos internos estão divididos seja por sua adesão aos interesses mais fundamentais (os de classes), seja por sua vinculação a **cliques** específicas que divergem quanto à forma de controle e distribuição de recursos e quanto a como executar tarefas. Assim, estabelecer o caráter de classe dos conflitos permeando a vida universitária requer um esforço adicional para estabelecer as conexões entre os interesses de classe e as políticas e resultados das práticas da universidade assim como para distinguir entre estes conflitos e tensões, quais são os realmente relevantes para o conflito de classe tomado mais estritamente. Esta será a nossa tentativa aqui.

Em terceiro lugar, a produção do conhecimento, os processos através dos quais a elite e a força de trabalho de uma sociedade são formadas e a conseqüente distribuição de habilidades, credenciais e saber entre os grupos sociais, não se reduzem a áreas de conflito estritamente acadêmico, mas são questões relacionadas a interesses políticos e econômicos de maior amplitude. Neste sentido pode-se afirmar que a análise dos processos e das práticas da universidade deve ser situada dentro de um contexto maior onde seja possível a conexão estrutural destas atividades ao conflito de classes. Se a universidade é considerada como centro de criação e de disseminação de poder ideológico, tornando-se assim instância de conflito de classe, é necessário um arcabouço conceitual e uma análise empírica capazes de revelar, primeiro, a natureza conflitiva e dinâmica da sociedade e da universidade; segundo, as interconexões entre processos ocorrendo em distintos níveis da realidade; e terceiro, as diferentes expressões de conflito de poder sobre a universidade e como este conflito político-ideológico se vincula ao controle das forças produtivas e do aparato de estado.

Em quarto lugar, o problema teórico-metodológico das identificações de classe daqueles responsáveis pela elaboração de políticas e por sua execução (i. e., intelectuais) deve ser enfrentado.

Antes de mais nada, as dificuldades emergem da presença e ação, em qualquer sociedade concreta e em qualquer situação histórica, de uma complexidade de grupos que não são imediatamente redutíveis à classicamente postulada segmentação da sociedade em classe dominante e classe dominada. Assim sendo, não é de se esperar um nítido contorno de classe quando se analisam as clivagens existentes ou uma adesão estável e monolítica dos grupos sociais a um dos pólos de tensão. Historicamente, diversas razões poderiam ser responsáveis por isto, mas a título de ilustração poder-se-ia citar a existência de conflitos e tensões intraclasses responsáveis pelo aparecimento de frações de classe e a atuação bem-sucedida de formas de controle ideológico e outros tipos de controle, assim como do compromisso político, que tendem a obscurecer as clivagens de modo que só raramente elas aparecem como questões irreconciliáveis a nível da sociedade ou das instituições. Entretanto, em situações de crises generalizadas, estas formas de controle tendem a perder sua eficácia ou a polarização de interesses se torna mais aguda e, então, o conflito social parece desfigurar a suave fachada das instituições sociais.

Segundo, em situações históricas concretas, é possível encontrar grupos identificados com interesses que não lhes seriam próprios se se toma sua situação objetiva de classe como ponto de referência. Neste nível, tem-se de enfrentar o tema da identificação objetiva *versus* identificação subjetiva, um tema particularmente relevante aqui, uma vez que o material empírico utilizado é o resultado da teorização de intelectuais ou, pelo menos, de pessoas escolarizadas que no caso brasileiro, na sua maioria, são provenientes da classe alta ou da média.

É sempre difícil especificar o papel da pequena burguesia ou de setores de classe média, em virtude de seu comportamento ambivalente no relativo ao conflito mais fundamental. Algumas frações destes setores, em situações históricas concretas, tendem a apoiar as forças regressivas ou conservadoras, enquanto em outras se esforçam para fortalecer as tendências progressistas. Em algumas circunstâncias, são facilmente cooptáveis pelos grupos dominantes para implementar políticas que discriminam os setores desprivilegiados da sociedade, em outras, elas colocam suas habilidades e capacidades na luta pela criação de uma nova ordem social. Todas estas tendências podem ser encontradas na história brasileira, tanto em organizações mais tipicamente de classe média,

quanto em corporações ou instituições nas quais o peso dos setores médios e alto é expressivo (não desprezando evidentemente as peculiaridades de instituições totais, como as militares por exemplo, que distam a adesão de classe em nome de uma adesão e uma corporação).

As razões para tais embigüidades parecem ser provenientes da natureza contraditória da própria sociedade e das forças sociais que a compõem em que se desenvolve uma constante luta entre liberdade e coerção, liberdade e opressão, igualdade e desigualdade. Uma vez que nenhum grupo ou instituição existe em um vácuo social — ao contrário, encontram-se estruturalmente conectados, direta ou indiretamente, ao substrato material da sociedade — estas contradições e tensões estão sempre presentes, definindo os contornos da ação de grupos e instituições e arrastando suas perspectivas e prática social. As alterações ocorridas nas práticas dos diversos setores da Igreja Católica, das uniões estudantis, e dos setores intelectuais brasileiros neste período, são bastante ilustrativas desta dinâmica.

Terceiro, a situação se torna mais complexa dadas as características das atividades dos intelectuais, em si mesmas. Em decorrência da ruptura entre trabalho manual e trabalho intelectual encontrada em suas formas extremadas em sociedades de classe, o cerne da atividade intelectual dirige para a transformação de idéias, símbolos sociais e demandas que aparecem de uma forma inarticulada e dispersa ao longo das lutas políticas das frações de classe, em uma estratégia e um programa político coerentes e articulados, ou o que Marx e Gramsci denominaram "princípios de classe"<sup>16</sup>. Estas formulações ideológicas fornecem o "elo orgânico" concetando estrutura e superestrutura e têm um sentido duplo para a questão da hegemonia, ambos igualmente importantes. Por um lado, qualquer classe na sua luta por hegemonia deve necessariamente ser capaz de elaborar este projeto ideológico de reorganização, que é dirigido à sociedade na busca de adesões procurando consolidar o que Gramsci denominou "consentimento ativo". Por outro lado, estas formulações

<sup>16</sup> Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*. London, Lawrence Wishart, 1971; Luciano Gruppi, *O Conceito de Hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1978; Chantal Mouffe, *Gramsci and Marxist Theory*. London, Routledge and Kegan Paul, 1979.



adquirem a qualidade de ser uma ideologia orgânica quando avançam além do âmbito das idéias e se transformam em elementos capazes de organizar a ação dos grupos sociais, norteando suas táticas assim como disseminando suas concepções de mundo nas instituições da sociedade civil, conquistando adeptos, forjando a base moral para o exercício da direção<sup>17</sup>.

Assim, a importância destas formulações ideológicas para o conflito de classes associadas com a cisão entre trabalho intelectual e manual, está na base da atividade dos intelectuais considerados por Gramsci como organizadores. Dentro desta concepção, os intelectuais, seja ao nível da organização de classe (partido), seja atuando nas outras instituições da sociedade civil, desempenham atividades para a consolidação da hegemonia de uma classe particular, uma ação que é positiva quando se comportam como seus intelectuais orgânicos ou negativa quando produzem formas contra-hegemônicas de resistência. Conseqüentemente, os intelectuais expressam, através de suas atividades, os interesses e os desejos das frações de classe com as quais estão identificados, e não necessariamente aqueles interesses que seriam próprios de sua classe de origem por nascimento. Além disso, a luta por hegemonia de uma classe particular ao nível ideológico tem uma direção dupla, ambas fundamentais para o sucesso da empresa: elaborar seu próprio projeto de classe e impedir outros de produzirem contraprojetos<sup>18</sup>. Por esta razão, o controle sobre os processos educacionais é altamente relevante para a luta de classe. E por esta mesma razão propostas alternativas relativas às atividades da universidade teriam implicações distintas para a organização da sociedade civil e da sociedade política. Entretanto, o problema de como revelar o caráter de classe destas propostas ainda permanece.

Um modo de abordar o problema de desvendar o conteúdo de classe das lutas político-ideológicas e conseqüentemente de lidar com as inconsistências entre identificações de classe objetivas e subjetivas, seria recorrer a um esquema altamente abstrato, i. e., conceber a sociedade como basicamente dividida por interesses vinculados ao capital e ao trabalho ou segmentada por classes ou frações de classe defensoras de um destes pólos fundamentais. Enquanto o conflito estiver circunscrito a

<sup>17</sup> Gramsci, *op. cit.*, p. 265-6 e 377.

<sup>18</sup> Evelina Dagnino, "Ideology", (mimeografado). Stanford, Stanford University, 1976.

frações de classe específicas, haveria a possibilidade de que as diretamente envolvidas na disputa procurassem apoio nas menos afetadas pela clivagem. Entretanto, em situações de crise mais generalizada, o nível de polarização impediria as adesões parciais e os setores da classe média, assim como os membros das próprias instituições sociais, tenderiam a se dividir e a aderir aos grupos fundamentais em conflito.

O processo de polarização ocorrido na sociedade brasileira, no início dos anos sessenta, e o concomitante aprofundamento da crise político-ideológica ilustram bem esta dinâmica. Inicialmente, os vários grupos comprometidos com o desenvolvimentismo tenderam ao compromisso político, evitando especificar o que reforma social ou desenvolvimento implicava para cada um deles. Mais tarde, ao longo do processo de radicalização, os temas centrais não se reduziam mais ao ritmo e tipo de desenvolvimento industrial, mas antes estavam fundados em demandas de distribuição e apropriação dos benefícios do desenvolvimento e, conseqüentemente, as reivindicações por reformas sociais mais estruturais se fortaleceram. Nos momentos mais agudos da crise, os vários segmentos mobilizados da sociedade brasileira tenderam a se polarizar em dois campos: em um pólo, os trabalhadores acompanhados dos setores progressistas da Igreja Católica, das Forças Armadas, da imprensa, dos estudantes e da intelectualidade, procuravam viabilizar suas demandas por reformas sociais mais profundas; em outro, os setores da burguesia (tanto os vinculados à indústria quanto ao latifúndio, ao capital externo e ao interno), associados com os setores conservadores dos grupos mencionados acima, abandonaram suas posições conciliatórias, ao mesmo tempo procurando superar suas discordâncias imediatas para enfrentar o que percebiam como um inimigo comum ameaçando o capital e as instituições responsáveis pela manutenção daquela estrutura de dominação. A superação parcial deste estágio particular da crise foi a vitória da coalizão burocrática autoritária em 1964, uma coalizão que, como suas políticas posteriores foram bem indicativas, tendeu a favorecer os interesses do grande capital e onerar pesadamente a classe trabalhadora e os setores progressistas.

Um processo semelhante ocorreu com as propostas relativas à universidade. O conflito inicialmente se limitava à questão da autonomia e da estrutura organizacional. Mais tarde, os setores radicais do corpo estudantil e do professorado confrontaram a própria base da universidade — seu caráter de classe.

A discussão teórica desta seção é um aviso de cautela em relação aos diversos obstáculos que devem ser superados, ao longo da análise das atitudes de classes e dos métodos que utilizam para atingirem seus objetivos. Em particular, no presente trabalho, estas preocupações devem funcionar como orientações metodológicas, tanto no momento de delinear os conflitos sobre a universidade quanto na ocasião de inferir o conteúdo de classe de tais questões.

#### IV. 2 — O modelo analítico: Universidade e Classes Sociais

Um argumento insistentemente repetido na literatura relevante é o de que o sistema educacional opera de modo a encobrir os conflitos sociais e a promover a integração social, obscurecendo os antagonismos de classe através da produção e disseminação de elementos não-cognitivos — o substrato ideológico — cruciais na indução das classes subordinadas a aceitarem a hegemonia dos setores dominantes. O desenvolvimento das contradições, no entanto, provocaria crises periódicas durante as quais as bases de autoridade, poder e privilégios seriam contestadas. Assim as situações de crise seriam as mais próprias para a emergência de tensões reveladoras da natureza contraditória da vida social. Os projetos de reforma universitária, analisados nas seções anteriores, são entendidos aqui como expressando estas clivagens ao nível da universidade.

Sociedades de classe também se caracterizam pela produção de formas diferentes de saber, assim como de interpretações alternativas da realidade social, ambos os processos sendo mediados pelas práticas dos grupos e pelos modos como experimentam a vida em sociedade — necessariamente diferentes em virtude de suas posições objetivas na estrutura social. Assim sendo, a consciência social está estruturalmente vinculada à prática histórica de grupos particulares, sendo moldada pelo conflito de classes a partir do qual os grupos estruturam suas experiências. Uma classe social ou uma fração de classe, para se tornar hegemônica, procurará impor sua consciência social, sua concepção de realidade e seu projeto social sobre as outras classes. Por estas razões, a luta por hegemonia está também endereçada a obter o controle da instituição especializada na produção e disseminação do conhecimento: o sistema educacional em geral e a universidade em particular. Tal controle tem uma dupla direção: o de disseminar as concepções da classe em pauta e o de criar os obstáculos a que as demais produzam seus próprios projetos.

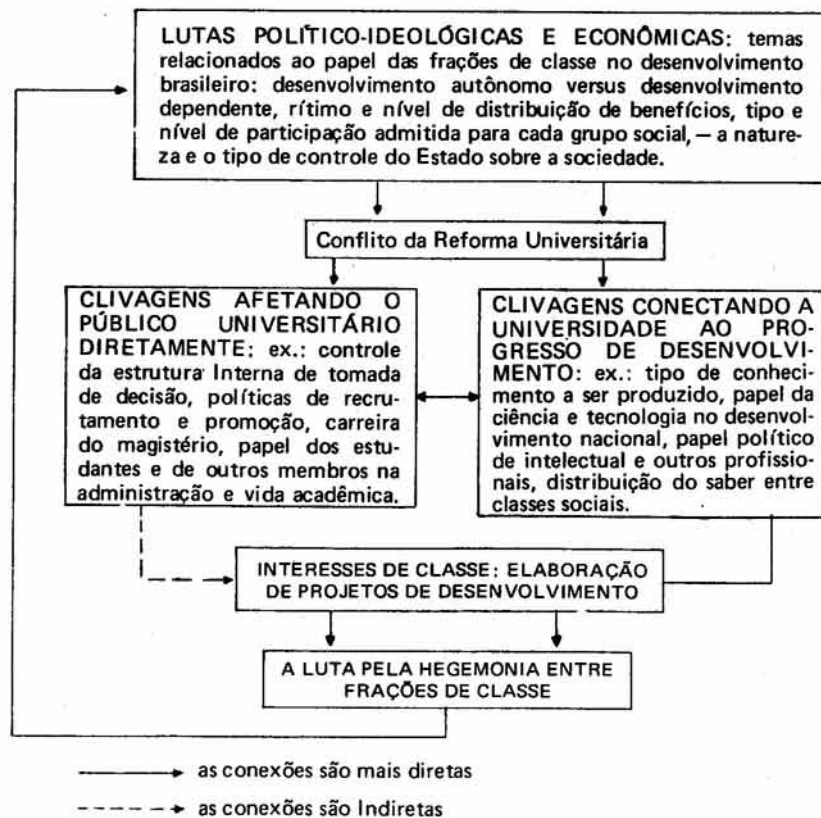
O conflito de poder em relação à universidade brasileira dos anos sessenta reflete tais tentativas, no que poderia ser entendido como a etapa inicial de formulação de alternativas, através das quais os intelectuais identificados com os interesses de distintas classes propunham reformas, de modo a ajustar a universidade a estes interesses.

As implicações de classe destas alternativas não são consideradas como imediatamente apreensíveis em decorrência dos distintos mecanismos burocráticos e de controle social operando em situações concretas, como foi sugerido pela discussão anterior. Assim, o quadro se torna complexo e confuso, pois questões relativas mais diretamente à organização social aparecem mescladas com temas que afetam um grupo específico (o Público universitário composto por professores, estudantes e funcionários). Por isto é necessário um esforço para destacar os dois tipos de questões. Além disso, dever-se-iam estabelecer as conexões entre o primeiro tipo de clivagens e os interesses de classe. Tais conexões podem ser deslindadas através da análise das concepções de universidade e de sociedade incorporadas em cada alternativa. Um terceiro nível desta incursão teórica implicaria vincular estas clivagens ao conflito social. A Figura 1 apresenta graficamente como estes três níveis de análise estão conceitualizados.

A Figura 1 indica que a luta político-ideológica relativa à universidade é entendida como uma manifestação de um conflito social mais amplo, a primeira sendo moldada e informada pelo segundo. Ao mesmo tempo, os resultados da confrontação universitária, assim como os relativos a outras lutas, ao nível da economia e do Estado, são entendidos como parte integrante da superação daquele nível particular de conflito de classe, produzindo, portanto, a redefinição das relações de classe em uma nova estrutura de dominação.

As questões que afetavam o público universitário seriam aquelas relacionadas ao controle das atividades acadêmicas e da tomada de decisões, à definição das áreas de competência dos vários grupos, às políticas de pessoal e de recrutamento. As alternativas de reforma tinham proposições diferentes para estes itens. Tais temas eram sem dúvida de extrema importância para os formuladores das propostas, na medida em que eles, como membros da hierarquia universitária, participavam diferentemente destes processos. No entanto, a crucialidade destes temas, no que interessa aqui, é menos imediata, pois são as outras clivagens, is-

**FIGURA 1**  
**MODELO ANALÍTICO: RELAÇÕES**  
**ENTRE MODELOS DE DESENVOLVIMENTO,**  
**PROJETOS DE**  
**REFORMA UNIVERSITÁRIA E ANTAGONISMOS DE CLASSE**



to é, aquelas relacionando a universidade ao processo de desenvolvimento, que teriam implicações mais diretas para relações de classes. Uma estrutura de tomada de decisões mais aberta, assim como a multiplicidade de orientações acadêmicas, certamente significariam maior espaço para a emergência da crítica social e de atividades contra-hegemônicas. Mas os aspectos relativos ao segundo tipo de clivagens são os que indicavam uma definição mais precisa dos interesses e metas a serem incorporados pelas atividades e membros da universidade.

Três grandes questões (cada uma contendo subdivisões) aparecem como conectando a universidade aos interesses de classe. A primeira é a relativa aos resultados esperados das atividades da universidade: a produção do saber e os objetivos do conhecimento, enquanto relacionados ao desenvolvimento de alternativas para a sociedade, a natureza da produção do conhecimento, os compromissos que a universidade manteria e o tipo de treinamento a ser fornecido aos estudantes.

A segunda refere-se ao acesso que as diversas frações de classe teriam ao treinamento universitário, em outras palavras, quem se qualificaria a receber os benefícios da educação superior. Esta questão é mais visivelmente utilizadas para justificar uma hierarquia desigual de privilégios é o recurso a argumentos "meritocráticos" que apresentam a titulação educacional como símbolo de mérito e capacidade que justificariam seus portadores demandassem privilégios e influência social.

A terceira está relacionada com o sistema de responsabilidades e compromissos da universidade. É exatamente através deste sistema que a instituição como uma burocracia estabelece relações com outras instâncias burocráticas e de poder (Estado, empresas, Forças Armadas, Igreja, etc.) e com instâncias de organização das frações de classe (partidos políticos e sindicatos). A importância desta questão para a configuração do conflito de classes e para definição de como tais atividades mediarão estas relações teria três aspectos. Primeiro, estas conexões são cruciais para a determinação da relativa autonomia da universidade como uma instituição para perseguir seus próprios objetivos ou de descartar demandas que dificilmente seriam reconciliáveis com os interesses predominantes incorporados por sua estrutura interna de tomada de decisão. O segundo aspecto é o relativo à sensibilidade da instituição a demandas provenientes da sociedade. O terceiro aspecto estaria relacionado aos vários mecanismos à disposição dos diversos grupos sociais pa-

ra forçar a universidade a ser sensível a suas demandas, mecanismos estes que são indubitavelmente fruto de confrontações políticas anteriores. Tais confrontações explicariam o grau de permeabilidade do sistema interno de tomada de decisões a pressões externas.

Os três grandes temas — resultados esperados (Tema I), acesso às oportunidades universitárias (Tema II) e sistema de responsabilidades (Tema III) — são considerados aqui como os principais pontos de divergências entre as alternativas. O sistema de tomada de decisões (Tema IV) é entendido como o principal foco de antagonismo interno entre setores da universidade, vinculado, no entanto, às três primeiras questões enquanto se refere à estrutura de poder encaixada da implementação das políticas.

Duas das três alternativas — a tradicionalista e a radical respectivamente — são apresentadas como incorporando cada uma duas visões, dada a ênfase em certos aspectos, apesar de manterem entre si importantes áreas de concordância, o que permite analisá-las como sendo duas versões da mesma concepção de universidade e sociedade. A concepção tradicionalista, tanto em sua versão autoritária quanto na liberal, não contesta a visão da universidade enquanto instância de seleção de profissionais qualificados, nem questiona o caráter dependente do processo de desenvolvimento. As diferenças entre as duas estão na aceitação ou não do controle do estado sobre as atividades acadêmicas.

A concepção radical também se dividiria em duas versões: uma reformista mais característica das formulações iniciais, nas quais uma crítica aguda do caráter discriminatório do ensino superior é mesclada com desenvolvimentismo nacionalista, e a versão pré-revolucionária (formalizada no II Congresso de Reforma Universitária e com o trabalho de Vieira Pinto) em que a base da organização da ordem capitalista e o conteúdo de classe das atividades universitárias são colocados em foco de atenção.

A Figura 2 reproduz graficamente como as diversas alternativas se situavam frente a estas questões, sugerindo várias considerações. Uma das principais diferenças entre as alternativas é a relativa ao modelo de desenvolvimento brasileiro subjacente a cada uma. A proposta tradicionalista contém um modelo de sociedade capitalista industrial, retendo, no

FIGURA 2

AS PROPOSTAS DE REFORMA UNIVERSITÁRIA. TEMAS PRINCIPAIS RELACIONANDO A UNIVERSIDADE COMO APARATO HEGEMÔNICO À SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA, AS ÊNFASES ENCONTRADAS

	1. Resultados esperados (produção de conhecimento, natureza do conhecimento produzido e tipo de treinamento)	CONCEPÇÕES TRADICIONALISTAS		CONCEPÇÃO MODERNI-ZANTE	CONCEPÇÕES RADICAIS	
		Autoritaristas	Pragmático-humanistas		Reformistas	Pragmático-científicas
1. Objetivos	a) preocupação redunda em explorar a capacidade da universidade em promover avanço do conhecimento científico e tecnológico.		XX			
	b) alguma preocupação com uma universidade capaz de resolver os problemas que o país enfrentava em suas tentativas de industrialização, mas sem enfatizar a questão da autonomia.		XI			
	c) ênfase na necessidade de se ter uma universidade inovadora, capaz de propor soluções orientadas na direção socialista.			XX		XI
	d) ênfase na necessidade de se ter uma universidade inovadora capaz de propor soluções orientadas na direção socialista.				XX	XX
2. Natureza do conhecimento produzido ou comprometidos por definidores da produção acadêmica	a) o compromisso básico seria a utilidade do conhecimento produzido para o Estado e elites.	XX				
	b) o compromisso básico seria com padrões e temáticas definidas pela comunidade internacional de cientistas.			XX		
	c) o compromisso básico seria o de procurar soluções dos problemas enfrentados pela maioria da população ou pelo país.					XI
	d) o compromisso básico seria o de se colocar a serviço dos grupos subordinados.					XX
3. Tipo de treinamento	a) ênfase no treinamento técnico profissional.	XX				
	b) ênfase no treinamento científico combinado com especialização profissional.		XI			
	c) ênfase na integração de disciplinas humanistas aliada a treinamento científico e profissional.			XX		XI
<b>II — ACESSO AS OPORTUNIDADES EDUCACIONAIS (o caráter distributivo da educação)</b>						
Quem receberia os benefícios da educação superior	a) perspectiva elitista: somente os que forem "capazes". Habilidades e capacidades garantidas por exames seletivos.	XX				
	b) perspectiva elitista colorida por preocupações distributivistas: algumas correções seriam introduzidas de modo a garantir oportunidades para os que enfrentaram restrições causadas por sua origem social ou geográfica.		XI			

(Continua)





---

alternativa historicamente precedente, preservar parte de seu conteúdo, mas ao mesmo tempo acrescentar um novo elemento. Tal padrão pode ser parcialmente explicado pela necessidade que cada grupo de reformadores teria em manter uma área comum para a barganha, tornando assim sua proposta mais viável. A busca por viabilização talvez explique a natureza incremental dos avanços registrados na seqüência das propostas. O que interessa destacar, no entanto, é que estes avanços incrementais resultam, no final, em um projeto de universidade e de sociedade que de fato é a negação da primeira proposta.

Assim, de uma concepção tradicionalista autoritária que colocava a universidade inteiramente sob o jugo de um estado burguês, emergem propostas que procuravam ajustar a universidade às demandas de treinamento especializado criadas na fase inicial da industrialização e liberar as atividades econômicas do controle de um forte estado autoritário. Estas concepções liberais estavam subjacentes à proposta modernizante, uma proposta que, no entanto, demandava algo mais — uma universidade capaz de prover os pré-requisitos técnicos, humanos e científicos necessários ao país na sua busca por um desenvolvimento auto-sustentado. Embora os proponentes das concepções radicais tenham, inicialmente, aceitado as interpretações modernizantes, eles as alteram rapidamente quando passam a questionar o caráter de classe da universidade e terminam por propor uma reavaliação profunda do desempenho da universidade.

Tais considerações conduzem a um terceiro conjunto de comentários. Ao longo deste trabalho tem-se insistido no caráter dinâmico e contraditório da prática histórica de grupos e instituições. Formulações ideológicas foram entendidas como uma instância de organização da atividade política, expressando o constante processo de reformulação de perspectivas, impacto das experiências dos grupos sociais em suas tentativas de tornarem suas aspirações realidade. Assim, a mudança é inerente à existência social como um resultado das contradições internas de cada entidade finita. Isto também se mostra verdadeiro em um movimento limitado como é o caso do movimento de reforma universitária no Brasil. Aquele movimento continha em si mesmo a sua negação, uma negação expressa, em um nível, pela evolução das críticas dirigidas à universidade e, em outro, pelas tentativas de viabilização de projetos educativos conflitantes. As concepções de reforma universitária examinadas aqui e os conflitos que fazem alterar o seu caráter não estão res-

tritos ao nível superestrutural. Ao contrário, elas expressam, medidas pela produção do conhecimento, o desenvolvimento das forças sociais. A produção do conhecimento, como argumentado acima, não afeta somente o nível ideológico, mas também o da ação, pois ambos os movimentos da atividade humana, reflexão e ação, estão inevitavelmente conectados através das maneiras como os seres humanos experimentam e tentam mudar sua própria realidade.

Estas formulações abstratas, trazidas ao nível mais concreto da análise — os projetos de reforma universitária — permitem deslindar algumas relações cruciais, de outro modo obscurecidas pela retórica acadêmica e política.

Primeiro, cada proposta, quando considerada em seus aspectos relevantes, reflete um projeto cultural de uma específica combinação de frações de classe e, deste modo, expressam um arranjo particular de forças sociais. Tais estruturas resultam da atuação simultânea de dois conjuntos de eventos. O primeiro está mais relacionado a processos em curso no Brasil, entendido como uma formação histórica específica que é fruto de confrontações de classe ao longo da sua história. Estas experiências e lutas compartilhadas são exatamente o que transforma uma entidade abstrata como “nação brasileira” ou “estado brasileiro” em algo com significado histórico para indivíduos e grupos. Assim, suas demandas se dirigem ao estado brasileiro, as soluções buscadas são para o país, as lutas políticas visam controlar a burocracia do estado nacional.

O segundo conjunto de eventos tem sua dinâmica em lutas que transcendem as fronteiras de qualquer país, mas que limitam os grupos nacionais na realização de seus projetos históricos. Além disso estes elementos externos não permanecem como externos, uma vez que grupos nacionais os incorporam como parte de seus próprios projetos de classe. A incorporação de clivagens tradicionais nas estratégias dos grupos domésticos torna-se outro elemento de divisões internas. Deste modo, em qualquer formação histórica concreta são encontrados grupos orientados para a dinâmica interna e comprometidos com soluções nacionalistas ao mesmo tempo em que outros estão transnacionalizados em suas orientações e compromissos.

No caso em análise, é necessário considerar as conexões entre fontes

---

---

de mudança internas e externas. As razões para isto advêm do fato de que cada proposta reflete uma configuração de interesses predominantes em uma das diferentes fases da sociedade brasileira, determinando-as internamente por conflitos de classes e externamente por níveis distintos de inserção da economia brasileira na organização capitalista mundial.

Se se toma esta perspectiva, as razões pelas quais certos aspectos são enfatizados e não outros ficam mais inteligíveis.

A visão tradicionalista está historicamente vinculada às fases iniciais do processo de industrialização e urbanização, um processo que teve seu impulso básico quando o sistema capitalista internacional entra em crise (1929), possibilitando às economias periféricas experimentarem cursos alternativos de desenvolvimento. Ao longo deste período, uma aliança de frações de classe foi estruturada e o regime populista organizado. No entanto, dado o nível de industrialização e urbanização do país naquele estágio inicial, as classes média e trabalhadora urbanas (os grupos subordinados que apoiavam a aliança populista) eram reduzidas e fracas politicamente. Assim, quando a visão tradicionalista de reforma universitária começa a ser formulada, estes setores subalternos foram simplesmente ignorados no relativo a seu direito à educação superior.

Além disso, as frações de classe dominantes, nesta ocasião em luta contra os remanescentes da República Velha, estavam empenhadas na industrialização. O capital estrangeiro, quando favorecia a atividade industrial, era bem-vindo. A isto deve-se acrescentar que os próprios países industrializados estavam envolvidos pela crise econômica da década de trinta e posteriormente pelo esforço de guerra, o que os enfraquecia, não sendo considerados, portanto, como parceiros perigosos. Dentro deste contexto não é surpreendente a ausência de temas relacionados com autonomia nacional no debate ideológico do país e nas propostas de reforma universitária.

A proposta modernizante emerge em outro contexto político-econômico. Primeiro, o processo de industrialização e urbanização já avançara gerando demandas de novos tipos de profissionais de qualificação superior. Segundo, os setores médios haviam-se tornado mais amplos com o processo de modernização econômica. Deste modo, a demanda por educação universitária proveniente destes setores aumentou. Terceiro, os

setores modernizantes dos grupos dominantes tornavam-se crescentemente mais convencidos da importância da ciência e tecnologia para o avanço do processo de acumulação de capital. Tal perspectiva é fortalecida pelo desenvolvimentismo dos anos de JK e a resultante abertura do país ao capital e tecnologia externos. Quarto, o contexto internacional também passara por mudanças significativas, resultando na emergência dos EUA como potência hegemônica e suas conseqüências: uma crescente presença dos EUA na América Latina em todos os níveis, um aprofundamento das tensões internacionais em virtude das clivagens Leste-Oeste (Guerra Fria) e a conseqüente penetração, nos setores militares latino-americanos, da visão de mundo norte-americana.

A conjunção destes eventos permite a consolidação de um projeto modernizante para a sociedade e para a universidade. Os intelectuais que apoiavam este projeto eram provenientes de uma tradição intelectual distinta: eles eram cientistas treinados no exterior ou cientistas sociais mais vinculados à pesquisa, contrastando fortemente com a tradição humanista de velhos liberais como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo ou Antônio de Almeida Júnior. Eles também utilizavam uma linguagem diferente — a retórica da ciência e tecnologia — e se sentiam comprometidos com a aparente neutralidade da ciência, compensada por uma certa dose de retórica nacionalista, um componente comum aos progressistas de então.

A proposta modernizante também trazia uma preocupação de melhorar a distribuição das oportunidades educacionais, mantendo sempre a ênfase nos altos padrões de qualidade do treinamento científico e tecnológico. A estrutura de tomada de decisões era não só mais flexível, mas imaginada como mais sensível às demandas emanando do Estado e de outras frações de classe não-dominantes.

Encontrar estes elementos progressistas no Projeto da UnB torna-se compreensível se se considerar esta proposta como expressando as demandas culturais e científicas daquelas frações de classe conectadas ao lado moderno do capitalismo, frações estas, naquele contexto histórico específico, imbuídas de anseios nacionalistas e em sua fase de ascensão. Estes elementos progressistas, assim como os tons nacionalistas, foram extirpados, quando a estrutura organizacional da UnB passa a integrar o modelo de reforma universitária imposto à sociedade brasileira, nos anos pós-64.

---

A proposta radical também foi moldada e informada por um contexto histórico distinto. Na ocasião em que as primeiras formulações aparecem, os custos do desenvolvimentismo já se tornavam aparentes e a crença reformista de que o crescimento industrial traria naturalmente justiça social e igualdade era cotidianamente contestada pela realidade. Ao nível internacional, o contexto político-ideológico estava polarizado pela confrontação entre o bloco socialista e o capitalista. As pressões norte-americanas sobre os governos latino-americanos aumentam, visando não só impedir o fortalecimento de qualquer pretensão de autonomia e não-alinhamento como também para minar as possibilidades do aparecimento de novas Cubas. O bloqueio econômico contra Cuba foi um claro sinal de que os EUA não estavam dispostos a aceitar outra mudança radical no hemisfério. A Revolução Cubana, ao mesmo tempo, repercutiu dentro do Brasil ao criar expectativas nas organizações da esquerda brasileira, de viabilidade de uma mudança social mais profunda. A busca de alternativas radicais se fortalece, também com a abertura do debate interno no Partido Comunista e a criação de outras organizações esquerdistas, marxistas e não-marxistas.

O efeito da combinação destes eventos é a inclinação das forças progressistas em direção a propostas pré-revolucionárias. Novas concepções de cultura, orientadas para os interesses do trabalho, começam a ser formuladas.

Na concepção radical de reforma universitária, os principais inimigos a serem combatidos nas instituições de ensino superior seriam os adeptos da concepção tradicionalista, não encontrando os modernizadores oposição entre os radicais. Apesar disto, Álvaro Vieira Pinto não deixa de criticar o caráter burguês deste projeto.

Anos mais tarde, quando a coalizão autoritária incorporou as propostas modernizantes no seu próprio projeto de reforma universitária, eliminando tudo que fosse progressista ou crítico ao estado autoritário, alguns setores reformistas e radicais tornam-se mais conscientes das várias maneiras como uma estrutura organizacional moderna pode produzir resultados tão distintos dos que seriam esperados inicialmente.

## V - CONCLUSÃO: REPRESSÃO E COOPTAÇÃO

A vitória do movimento autoritário de 1964 introduziu um período, para a universidade brasileira, que pode ser descrito como a procura persistente da eliminação ou da intimidação de todos os intelectuais e educadores que poderiam, confrontar-se intelectualmente com as novas autoridades educacionais, assim como criticar as políticas por elas postas em curso. Darcy Ribeiro, Vieira Pinto e Anísio Teixeira estiveram entre os primeiros a enfrentar dificuldades de permanecer trabalhando no Brasil. Paralelamente, a UNE foi banida, assim como se procurou submeter as demais entidades estudantis a um controle político-ideológico mais rigoroso. Tudo isto foi praticado sob o clima de intimidação criado pelas milhares de invasões dos prédios universitários por forças policiais, constantes espancamentos de professores e estudantes e prisões em massa.

A amplitude do espectro ideológico dos que sofreram perseguições políticas, nos anos pós-64, indica claramente que vários eram os motivos atrás desta onda de obscurantismo. Estes motivos variavam, desde o de procurar eliminar competidores profissionais através de retaliações pessoais daqueles que escondiam sua incompetência profissional atrás de um apoio irrestrito às forças repressivas até uma estratégia mais coerente e direta de eliminar os possíveis focos de crítica social e de oposição dentro da universidade, de modo a colocá-la novamente no caminho do conformismo social. A Universidade Brasileira não foi a única vítima neste processo. Sindicatos, partidos políticos, a Igreja Católica e as próprias Forças Armadas foram objeto da desativação política e da intimidação.

O relatório do primeiro ministro da Educação dos anos pós-64 é bastante sugestivo sobre como a coalizão vencedora percebia o cenário brasileiro e a universidade, assim como sobre o caráter reacionário das forças políticas que a apoiavam. Flávio Suplicy de Lacerda refere-se ao governo de Goulart como um período de corrupção e subversão conduzindo a juventude brasileira à "guerra revolucionária", aos vários setores do MEC como sendo "focos de esquerdismo inspirado e financiado pela Rússia, Cuba e China", ao governo de Goulart como financiando a "revolução comunista" através da UNE e ao "ISEB como centro



---

de propaganda subversiva". O movimento de 1964 era "movimento popular" destinado a salvar a nação, a universidade e a juventude dos perigos que as ameaçavam<sup>19</sup>.

Suplici de Lacerda enumera as políticas propostas em curso durante sua administração. Um exame superficial das quatorze medidas listadas é suficiente para que se possam distinguir as duas diretrizes que irão orientar as políticas educacionais do período pós-64. A primeira era destinada ao controle dos focos de resistência e oposição dentro da universidade através da desativação das entidades estudantis (a UNE principalmente) e das organizações que atuavam no cenário universitário e através do banimento da universidade, dos professores, estudantes e funcionários que pudessem exercer alguma liderança contra o regime burocrático autoritário. A segunda era a de promover reformas na educação superior, de modo a torná-la mais eficiente (uma eficiência burocrática autoritária, evidentemente) e a cooptar professores e pesquisadores não tão claramente identificados com os movimentos progressistas do período pré-64. Estas foram as tônicas das políticas pós-64, um outro capítulo na história da universidade brasileira.

Uma lição de esperança pode ser extraída de todas as confrontações que ocorreram e ocorrem dentro da universidade. Apesar de todo o extremismo que caracterizou os anos pós-64, o regime autoritário e as frações de classe que o apoiavam não têm sido poderosos ou eficientes o necessário para erradicar toda a divergência ideológica e política, para adquirir o consentimento ativo de todos os segmentos da sociedade civil, ou para controlar a oposição e o dissenso dentro e fora da universidade.

Quando a coerção atingiu seus níveis mais altos, as vozes dos que se opunham a tal estado de coisas estavam silenciosas. Mas este silêncio não significava ausência de antagonismo nem o congelamento do desenvolvimento das contradições. Ao contrário, ele significava medo e o medo nunca foi fonte de legitimidade de nenhuma autoridade nem da hegemonia de qualquer grupo social.

---

<sup>19</sup> Flávio Suplici de Lacerda, "A Educação e a Cultura na gestão do Ministro Flávio Suplici de Lacerda" Brasil, MEC. Principais Atividades e Realizações (1930-1967). Rio de Janeiro, MEC, 1967.