

O Estado Autoritário e a Reforma Universitária*

Mariluce Bittar

Doutora em Educação (UFSCar). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UCDB.
e-mail: bittar@ucdb.br

Resumo

Analisa-se, neste texto, um momento específico e singular da política educacional brasileira: a Lei nº 5540/68, conhecida como Reforma Universitária, gestada sob os desmandos da ditadura militar impingida à sociedade brasileira com o golpe de Estado de 1964. O texto está assim constituído: no primeiro momento apresenta-se uma breve contextualização histórica do Estado brasileiro pós-golpe militar. Na segunda parte reflete-se sobre a Lei 5.540: como foi gestada e sob quais aspectos político-ideológicos foi implantada; analisam-se também as mudanças mais significativas trazidas pela Reforma à universidade brasileira. Na terceira e última parte, apresentam-se análises e comentários à Lei e à crise da educação superior nos anos seguintes.

Palavras-chave

Reforma Universitária, Estado Autoritário, Universidade.

Abstract

In this text, a specific and singular moment of Brazilian educational politics is analyzed: Law No. 5540/68, known as University Reform, introduced under the extreme rulings of the military dictatorship brought upon Brazilian society with the coup-d'état of 1964. The text is thus made up: firstly, a brief historical contextualization of the post coup-d'état State is presented. Secondly, there is a reflection on Law 5540: how it was developed and in what political-ideological situation it was implanted; also analyzed are the most significant changes brought about by the Reform to Brazilian universities. In the third and last part the Law is analyzed and commented on as well as the university education crisis that followed.

Key words

University Reform, Authoritative State, University.

* Este artigo foi elaborado quando a autora cursava o Programa de Doutorado em Fundamentos da Educação, na Universidade Federal de São Carlos, em 1995, portanto, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

1. Breve contextualização histórica do estado autoritário

O período desencadeado com o Golpe Militar, especialmente de 1964 até meados dos anos 70, ficou conhecido como a fase mais aguda da ditadura. Diversas foram as conseqüências advindas do movimento militar, atingindo todos os setores da sociedade brasileira que conheceu de perto o arbítrio desenfreado daqueles que se arrogavam o direito de decidir os rumos das instituições e das vidas das pessoas.

A partir de 31 de março de 1964, brasileiros passaram a ser punidos com base nos Atos Institucionais, nos Atos Complementares, nas Emendas Constitucionais, nas Leis de Segurança Nacional, nos decretos, nos decretos-leis e nas leis criadas por decurso de prazo no Poder Legislativo. (...) Mas a Legislação inspirada no poder estatal, construída apenas pelas cabeças dos governantes, representou e representa para qualquer sociedade a amarga presença da humilhação. Ela causa cassações políticas, prisões, medo ou exílio, quando não ocorre a morte, a todos aqueles que divergem dos dirigentes do Estado (Vieira, 1983, p. 85-6).

Este pequeno trecho do livro *O que é desobediência civil* demonstra, em parte, a situação brasileira pós-golpe. O movimento se auto-denominava “*revolucionário*”, porém, se configurava “(...) inequivocamente como uma contra-revolução (...)” (Saviani, 1988, p. 94). Isto porque o governo de João Goulart tentava implementar reformas de base, entre elas a reforma agrária, defendida pelo presidente em suas viagens pelo interior do Brasil. Defendia também a distribuição da renda e uma regulamentação mais rígida da remessa de lucros ao exterior.

Paralelamente à sua luta, crescia o movimento sindicalista no país, com o Comando Geral dos Trabalhadores – CGT adquirindo mais

força. No nordeste, as Ligas Camponesas se fortaleciam e ameaçavam a estrutura agrária existente; e o dirigente do Partido Comunista Brasileiro, Luiz Carlos Prestes, chegou a declarar que eles estavam no poder, embora não estivessem no governo.

Todos aqueles movimentos propugnavam uma ruptura sócio-econômica com o sistema, pretendendo, pelo menos, aprofundar as reformas propostas pelo governo João Goulart, conferindo-lhes um caráter mais progressista. Os anos imediatamente anteriores ao golpe de 64, configuraram-se como um momento extremamente crítico: de um lado as forças de esquerda acusando o governo de atrasar as reformas e, assim, atender aos interesses da burguesia; de outro, as de direita, exigindo exatamente o contrário e sistematicamente acusando o governo de “comunista” e “esquerdista”. Nesse embate, o governo nacional-populista ficou praticamente sem apoio e vulnerável ao golpe que, de longa data, vinha sendo planejado. Dessa maneira, os chamados “entreguistas”, isto é, os grupos políticos de direita e contrários ao projeto nacional-populista, por meio dos militares, insurgiram-se contra o foco revolucionário que, para eles, representavam o embrião do comunismo na sociedade brasileira. Portanto, o golpe militar consistiu numa ruptura política para garantir a continuidade do modelo econômico capitalista alinhado aos Estados Unidos da América. Foi uma opção autoritária para garantir o tipo de capitalismo associado e subordinado ao modelo hegemônico pretendido por esses grupos em contraposição ao projeto, também capitalista, de inspiração nacionalista defendido por João Goulart.

Os militares viam, nas reformas de base propostas por Jango, a tentativa de formação de uma república comunista. A exemplo disto, basta citar o pronunciamento do Comandante do II Exército, Amaury Kruehl, feito à nação

brasileira, no dia 1º de abril de 1964:

O II Exército, sob meu comando, coeso e disciplinado, unido em torno de seu chefe, acaba de assumir atitude de grave responsabilidade com o objetivo de salvar a Pátria em perigo, livrando-a do jugo vermelho. (...) É que se tornou por demais evidente a atuação acelerada do Partido Comunista para a posse do poder, partido agora mais do que nunca apoiado por brasileiros mal avisados que nem mesmo têm consciência do mal que se está gerando (*O Estado de São Paulo*, 1988, p. 8).

Com o objetivo de restaurar a “normalidade”, o Comando Revolucionário, composto por três ministros militares, entre eles o futuro presidente Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco, cuja posse se deu em abril de 1964, destituiu o governo eleito de João Goulart, em março do mesmo ano.

O mandato do primeiro presidente militar deveria estender-se até 31 de agosto de 1966, data em que se completaria o governo de João Goulart. No entanto, Castelo Branco prolongou seu governo até março de 1967, quando assumiu a presidência o General Arthur da Costa e Silva. Depois deste, mais três presidentes militares foram impostos à sociedade brasileira: Emílio Garrastazu Médici, Ernesto Geisel e João Baptista de Figueiredo.

Todos os presidentes militares, como ditadores que eram, usaram, cada um à sua maneira, de todas as prerrogativas que lhes conferia a Constituição Brasileira de 1967, para oprimir e sufocar os movimentos populares.

Não obstante, há um consenso entre diversos autores, sobre o ano de 1968, quando o regime sofreu um recrudescimento rigoroso, visando a aniquilar qualquer foco de resistência vindo da sociedade civil em oposição à “Revolução” de 1964.

Carlos Guilherme Motta, comentando os acontecimentos ocorridos naquele ano, afirmou:

A década foi rebelde aliás ao próprio sistema decimal. Não começou em 1970, mas em 1968. Mais precisamente: os anos 70 começaram a 13 de dezembro de 1968, dia da assinatura do Ato Institucional nº 5, por uma quase anônima junta militar. Nem mesmo a pádua noção de legalidade do regime foi respeitada (In: *Folhetim*, 1979, p. 2).

O ano de 1968 foi um marco, tanto no campo da política, como no campo da educação. Antes mesmo da promulgação do AI-5, diversos setores da sociedade civil organizaram-se numa tentativa desesperada de resguardar o mínimo de dignidade e democracia no país. Foi assim que a categoria dos estudantes universitários mobilizou-se exigindo reformas em todos os níveis, mas, sobretudo, uma reforma universitária. É importante notar, contudo, que o movimento democrático pela reforma universitária remontava ao golpe militar; aliás, ele se constituía num daqueles movimentos de contestação já mencionados. Durante algum tempo, as universidades transformaram-se no “único foco de resistência manifesta ao regime” e os estudantes resolveram “fazer a reforma pelas próprias mãos (...) levando ao extremo as pretensões” de ataque à ditadura. (Saviani, 1988, p. 86).

É nesse contexto que o governo se apressa em desencadear medidas visando ao controle do movimento estudantil. Uma dessas medidas é o Decreto nº 62.937, baixado em 2 de julho de 1968, instituindo o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, incumbido de apresentar uma proposta de reforma universitária com o objetivo de “garantir a eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da Universidade Brasileira” (Ibid., p. 81).

2. A Reforma Universitária – Lei Federal nº 5.540/68

Aberto declaradamente o confronto entre o governo militar e o movimento estudantil, este entendeu que sua não-participação no referido Grupo de Trabalho seria a melhor forma de não se comprometer com uma reforma que viria de cima para baixo, asfixiando as necessidades da comunidade universitária.

Aliás, é interessante notar que o governo militar adotou a diretriz segundo a qual as decisões relativas à educação não competiam aos educadores, assim como as políticas formuladas para outros setores também eram elaboradas por pessoas alheias à área, como, por exemplo, a saúde, a assistência social, entre outras. Na área da educação, os “planejadores” tinham como objetivo elaborar medidas que enquadrassem o ensino nos moldes da modernização acelerada, cabendo aos educadores apenas executá-las de “modo eficiente”, como analisou Dermeval Saviani.

Com a substituição da ideologia nacional-desenvolvimentista pela doutrina da interdependência, elaborada no interior da Escola Superior de Guerra, atribuiu-se ao sistema educacional a tarefa de preparar recursos humanos para atender às demandas dos projetos de investimento no campo econômico. “A educação passa a assumir relevância pelo fato de produzir uma taxa de retorno para a nação e o educando é encarado como capital humano indispensável e estratégico para o desenvolvimento econômico” (Ammann, 1980, p. 106).

Segundo o formulador da teoria do capital humano, Theodore W. Schultz, o investimento no homem significa que o conceito tradicional de capital tem que ser ampliado, com o objetivo de incorporar a realidade do capital humano. Nesse sentido, a educação assume uma posição preponderante, pois o

investimento na capacidade humana, técnica ou criativa tomou-se um dos pontos fundamentais da economia mundial. “A educação (...) humaniza o capital, multiplicando-lhe os lucros e o poder de conversão de fatores materiais em resultados espirituais, criativos e reprodutivos” (Schultz, 1973).

Para o autor, a característica que distingue o capital é a de que ele é parte do homem. “É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas” (Shultz, 1973, p. 53). O investimento na educação é composto de duas partes: de um consumo futuro e de um componente de futuros rendimentos; portanto, esse investimento deve convergir para a obtenção de capacidades e conhecimentos úteis ao esforço econômico, para que possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento de cada país.

Theodore Schultz afirmava ainda que, apesar de a educação ser uma

(...) atividade de consumo que oferece satisfação às pessoas no momento em que obtêm um tipo de educação, é predominantemente uma atividade de investimento realizado para o fim de aquisição de capacitações que oferece satisfações futuras ou que incrementa rendimentos futuros da pessoa como um agente produtivo. Desta forma, uma parte sua é um bem de consumidor aparentado com os convencionais bens duráveis do consumidor, e outra parte é um bem de produtor. Proponho, por isso mesmo, tratar a educação como um investimento e tratar as suas conseqüências como uma forma de capital. Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano (op. cit., p. 79, grifos do autor).

É interessante observar como o autor rebate as críticas à sua teoria: “É sustentado

por muitos ser degradante ao homem e moralmente errado tornar-se e sua educação como uma maneira de criar-se capital. Para os que sustentam este ponto de vista, a própria idéia de capital humano é repugnante; para eles, a educação é basicamente cultural e não econômica em seus objetivos (...) Minha réplica aos que assim tomam a educação é que uma análise que trata a educação como uma das atividades que podem crescer ao estoque do capital humano de maneira nenhuma nega a validade da sua posição (...). O que está implícito é que, além de realizar esses objetivos culturais, algumas espécies de educação podem incrementar as capacitações de um povo na medida do seu trabalho e da administração dos seus negócios que tais incrementos podem aumentar a renda nacional" (op. cit., p. 81-82). Está implícita, em seu conceito, a idéia de que todo indivíduo é capitalista através da "aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico".

A crítica pertinente a esta teoria é que a educação não é um investimento que se faz para o indivíduo e sim para a sociedade. O fato de o indivíduo adquirir conhecimento não faz dele um capitalista, especialmente porque, como trabalhador, ele se aliena da posse do resultado do processo produtivo do qual ele participa como alguém que sofre os efeitos e nunca como detentor das regras do mercado.

Não obstante, no Brasil, esta teoria foi amplamente incorporada, pois veio ao encontro dos idealizadores da reforma educacional implantada pelo regime militar. Na tentativa de conciliar o humanismo com a tecnologia, Jarbas Passarinho (apud Covre, 1983, p. 198) afirmava: "Não vejo, de maneira nenhuma, como a Pedagogia possa ser prejudicada pelo fato de ser a Educação considerada como investimento, e não despesa de consumo [pois

somente por meio de inversões na educação, considerando-a como investimento, se pode alcançar e consolidar o desenvolvimento sócio-econômico".

A educação é pensada como forma de apropriação de capital, como melhoria de qualificação da mão-de-obra, intensamente vinculada ao desenvolvimento que se faz com base na tecnologia, na criação e implementação dessa tecnologia e na sua relação com maior produtividade. Neste enfoque, o homem não é visto como **ser humano** e sim como **força de trabalho**, necessária aos vários níveis e tipos de qualificação técnica. A ideologia economicista/tecnocrática coloca prioridade na concepção de educação vinculada ao desenvolvimento econômico, no qual o investimento no homem como capital humano deve ser visto como fator de produtividade econômica.

Na análise de José Oliveira Arapiraca (1982, p. 12), "(...) a educação é utilizada para legitimar a dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano. Por esta noção, todo indivíduo é um capitalista em potencial, bastando para tanto desenvolver suas capacidades individuais, especializando-se e transformando-se em trabalhador potenciado".

A visão que perpassa todo esse ideário é de uma educação disciplinada e disciplinadora, controlada e controladora, cujo objetivo é integrar o homem ao esforço dos países subdesenvolvidos em superarem suas situações de pobreza. Nesta perspectiva, é preciso investir no homem que está "fora do sistema", "marginalizado", para que ele possa desenvolver suas potenciais habilidades e contribuir para o funcionamento e equilíbrio da sociedade. A educação, nesse sentido, deve favorecer as condições e as oportunidades dessa "integração do homem à sociedade", sem refletir sobre a sua estrutura de classes.

No caso das instituições de ensino

superior, a Reforma Universitária acionou

(...) o processo de burocratização, de departamentalização, objetivando um maior controle por parte do Estado (...) acoplado ao caráter **neutralizante** que o processo educacional deve possuir, contido no projeto de se desvincular da escola e, precipuamente, da Universidade, como **locus** em que se **faz política**. De um lado, cuida-se para que o conhecimento seja **apolítico**, que a discussão do saber se realize **acima das classes sociais**, inserida na ciência isenta com raiz na técnica social (Covre, 1983, p. 199-200, grifos da autora).

Inserida nesta concepção foi que se gestou a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, tendo como subsídios teóricos a influência política do IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, que "(...) funcionou até 1971 como um verdadeiro partido ideológico do empresariado", além de exercer "(...) influência decisiva na estruturação do novo regime" (Saviani, 1988, p. 86). Além disso, o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU dispunha de outros documentos como fonte de inspiração: Relatório Atcon, Relatório de Assessoramento ao Planejamento de Ensino Superior e o Relatório Meira Matos¹.

Apesar de uma tênue oposição de alguns integrantes do Movimento Democrático Brasileiro – MDB, o partido do governo, a Aliança Renovadora Nacional – ARENA, conseguiu a aprovação do Projeto da Reforma Universitária no tempo e nos moldes estabelecidos pelo regime. Para Saviani (1988, p. 99) "(...) o Parlamento foi transformado em apêndice da sociedade política, cuja função já não era mais a de legislar, mas, como afirmava o líder da oposição, senador Josaphat Marinho, apenas (...) homologar o arbítrio do Poder Executivo".

Exemplo do arbítrio é a análise das organizações estudantis elaboradas pelos ideólogos da Reforma. No Relatório Meira Matos,

pode-se encontrar o seguinte pronunciamento:

(...) o que se passa no meio estudantil brasileiro é, tipicamente, o comando das iniciativas de teor político ou ideológico por um grupo esquerdista minoritário (...). Mantém esses grupos, quatro anos após a Revolução de 31 de março, que determinou o fechamento das organizações espúrias que dominavam – UNE, UME, UBES, AMES e outras versões regionais – essas associações ainda abertas e atuantes, nem sempre na clandestinidade, pois que há reitores e diretores que fecham os olhos ao seu funcionamento dentro das próprias escolas. (...) Nada acontece porque prevalece a falta de autoridade no sistema educacional, desparelhado de órgãos disciplinadores ou de fiscalização (...) (Relatório..., 1969, p. 229).

As recomendações do Relatório Meira Matos originaram o Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969, um desdobramento do Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968. Segundo o Decreto, as autoridades universitárias e educacionais tinham o poder de legislar e suspender estudantes envolvidos em atividades consideradas "*subversivas*", ou seja, perigosas para a segurança nacional. Durante o tempo de suspensão, de três anos, os estudantes ficavam impedidos de se matricularem em qualquer outro curso superior do país; os professores e funcionários que também estivessem envolvidos nas mesmas atividades ficavam suspensos, ou melhor, cassados por cinco anos.

Para desarticular o movimento de esquerda, a Lei 5.540, fiel à estratégia do "autoritarismo desmobilizador"², "instituiu a departamentalização e matrícula por disciplina com o seu corolário, o regime de créditos, generalizando a sistemática do curso parcelado (...). Além disso, a adoção do vestibular unificado e classificatório aliado ao ciclo básico tiveram o condão de desarmar, ao eliminar artificialmente a figura dos excedentes, as pressões

organizadas por mais vagas globalmente oferecidas pela universidade, como também as reivindicações pela ampliação das vagas nas carreiras especificamente mais procuradas" (Saviani, 1988, p. 98).

O regime de créditos e a matrícula por disciplina dispersaram os alunos que passaram a ter várias turmas com colegas diferentes, não lhes possibilitando mais freqüentar uma mesma "classe" do início ao fim do curso. Neste tipo de regime, os alunos não se matriculavam mais no conjunto de disciplinas que constituíam um semestre do curso; eles próprios compunham os seus currículos de acordo com os pré-requisitos estabelecidos e com os seus interesses particulares (profissionais/intelectuais), principalmente no que se refere às disciplinas eletivas componentes da grade curricular.

Esta sistemática visava ao aumento da produtividade dos recursos materiais e humanos, na medida em que os alunos de vários cursos diferentes podiam escolher disciplinas eletivas comuns, assim como as disciplinas obrigatórias de um curso podiam ser eletivas para outro, evitando-se os famosos "desperdícios" apontados pela relatório da Reforma.

Outro fator desencadeado pela Reforma de 1968 foi a instituição do ciclo básico, na qual os alunos de diferentes cursos assistiam aula das disciplinas comuns em uma mesma sala de aula, ocasionando a existência de turmas superlotadas e de composição heterogênea, o que dificultava o processo de ensino e aprendizagem. Sob o pretexto de preencher a capacidade ociosa de alguns cursos, os acadêmicos passavam um ano assistindo aulas em um curso básico que, teoricamente, prepararia os alunos para os anos profissionalizantes. Isto acabou criando um vestibular interno, isto é, o aluno poderia ir para a segunda fase de acordo com as seguintes critérios: a sua preferência individual, a sua classificação

no ciclo básico e a existência de vagas no curso pretendido. Para Luiz Antônio Cunha (1991, p. 243), este processo "(...) dá a pista para o entendimento da instituição do curso básico para além das justificativas de caráter pedagógico que colocam na necessidade de suprir conhecimentos e na educação geral a razão da sua existência".

Uma medida também de destaque foi a departamentalização, em substituição ao regime de cátedras "(...) saudada como a criação de condições organizacionais para que a universidade se libertasse da mediocridade técnico-científica e do clientelismo acadêmico. No entanto, o que se viu foi que o regime departamental permitiu que uma e outro permanecessem vivos e até crescessem com as próprias universidades" (Cunha, 1988, p. 2). Há que se ressaltar ainda que, na antiga estrutura acadêmica, era freqüente a existência de várias disciplinas com o mesmo conteúdo, em vários cursos, ocasionando a multiplicação de recursos, de espaço, de material didático, salário de professores, entre outros. A Reforma objetivou reunir as disciplinas afins em um só departamento, para que o mesmo conteúdo que interessasse aos alunos de diversos cursos fosse ministrado para todos de uma vez, evitando-se "gastos desnecessários".

Outra consequência da Reforma se deu na proliferação dos estabelecimentos isolados de ensino e o incentivo à iniciativa privada que logo passou a contar com maior número de alunos matriculados do que as universidades públicas. A consequência mais visível desse fenômeno pode ser observada na baixa qualificação acadêmica dos professores (a maioria apenas com curso de graduação ou, no máximo, especialização), o regime de contratação por hora/aula e a expansão dos cursos noturnos.

Faz-se necessário observar que o

governo atendeu à demanda por ensino superior de duas maneiras: pela ampliação das vagas no ensino público e pelo estímulo à expansão do setor privado. A expansão do setor público atendeu apenas a uma parte da demanda crescente; a outra foi absorvida pelo setor privado que experimentou enorme crescimento. "Se em 1960 as matrículas em instituições privadas representavam 44,3% sobre o total de matrículas no ensino superior, em 1980, elas passam a representar 63,3% (...), o que corrobora a tese de que o aumento do estudantado de 3ª grau se deu acima de tudo pela expansão do setor privado" (Sampaio, 1991, p. 17).

Ocorre que os estabelecimentos particulares de ensino são governados pelas leis do mercado e estão condicionados aos elementos mais imediatos da demanda social, que se orienta no sentido da obtenção do diploma. Cria-se, assim, um sistema empresarial de ensino no qual a qualidade da formação oferecida é secundária e a pesquisa totalmente irrelevante.

Ainda um outro aspecto a ser considerado diz respeito à ingerência do governo na escolha dos dirigentes das universidades públicas. No Relatório do GTRU encontra-se a seguinte afirmação:

Às próprias funções de reitores e diretores da universidade, assim como a de qualquer das suas unidades, poderão ser convocados valores humanos que, embora alheios à carreira do magistério, possuam alto tirocínio na vida pública ou empresarial. Eis o pressuposto que nos inspirou a formalizar disposições a serem executadas com o objetivo de abrir-se a administração das atividades universitárias à participação de quantos brasileiros tenham condições de aprimorá-la com as contribuições da experiência, da cultura e dos talentos (Relatório do GTRU, 1969, p. 251).

Atendendo, pois, à orientação do Grupo

de Trabalho, o governo instituiu, no artigo 16 de Lei 5.540, em seu parágrafo primeiro, que:

Os Reitores, Vice-Reitores, Diretores e Vice-Diretores das instituições de ensino superior mantidas pela União (...) serão indicados em listas de seis nomes pelos respectivos colegiados e nomeados pelo Presidente da República (Saviani, 1988, p. 103).

Dessa forma, cabia ao Presidente da República nomear diretamente os reitores das universidades públicas e a eles estava incumbida a tarefa de manter as universidades funcionando dentro da ordem, o que significava que o Reitor deveria coibir qualquer tipo de manifestação acadêmica contrário ao regime militar.

3. Análises e comentários à lei

Sabe-se que a crise atual do ensino superior brasileiro deve muito à Lei 5.540/68 e ao regime político implantado com o golpe de 1964. Algumas análises sobre aquela época valem a pena ser lembradas, pois representam pontos de vista de vários autores que estudam e pesquisam a educação superior.

Luiz Antônio Cunha (1988, p. 4), autor de vários livros e artigos publicados sobre educação superior, comenta que: "Embora não constasse dos objetivos explícitos dos textos legais, a privatização, a fragmentação e a segregação constituíram um feixe bem articulado das medidas características da política de ensino superior do regime autoritário".

Continua o autor afirmando que, ao invés de criar mais instituições públicas de ensino superior ou aumentar a capacidade de atendimento das já existentes, os governos militares optaram pelo incentivo ao setor privado, fato este que se verificou também na Nova República a continuar a ocorrer. Além disso, lembra que o projeto da Reforma

estipulava que a universidade deveria ser a instituição própria do ensino superior e que as faculdades ou cursos isolados deveriam ser exceção, mas aconteceu exatamente o contrário, pois o crescimento de instituições isoladas ocorreu de forma avassaladora.

Fazendo um balanço daquele período e, analisando a universidade hoje, Eunice Durhan (Durhan, [s.d.], p. 9-10) afirma que "(...) após quase 20 anos verifica-se que não houve uma melhoria de ensino; que a flexibilidade curricular é apenas formal, que a fragmentação da universidade se agravou; que a pesquisa se manteve limitada a alguns poucos centros e, nesses, desligada do ensino, [portanto] a tarefa com a qual nos defrontamos hoje é entender os descaminhos dessa reforma".

Um desses "descaminhos", apontado por Niuvenius Paoli, foi o "modelo de modernização" implantado no sistema educacional pós-64. De acordo com o autor, existiam dois posicionamentos distintos: o primeiro grupo propugnava pela produção e socialização do conhecimento, entendendo a pesquisa como uma maneira de lutar "(...) contra os problemas do atraso em que se encontrava o ensino escolarizado em todos os níveis de sua estrutura e organização" (1988, p. 36). O segundo, fiel à política do governo, aliava modernização com desenvolvimento, procurando o seu suporte intelectual na teoria econômica do capital humano. Para este segundo "modelo", a pesquisa passou a se concentrar apenas na pós-graduação e propunha a reforma educacional com base numa racionalidade que se pretendia neutra, inodora e incolor. "Seu objetivo básico era racionalizar as atividades educacionais, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade, partindo do pressuposto de que existiam problemas de estrutura e funcionamento do sistema educacional, cujas soluções eram apenas de caráter técnico (omitindo deliberadamente o seu caráter político). Entretanto, não

se tratava apenas de técnicas de racionalização para a melhoria da produtividade, mas a técnica como o novo conhecimento a ser ministrado como modernização" (Ibid., p. 40-1).

Ainda em sua análise, Niuvenius afirma que este segundo foi o modelo vencedor e, ao modelo vencido restou apenas:

- a) ser objeto de cassações;
- b) cair fora do sistema escolar formal;
- c) procurar brechas nos controles existentes;
- d) ocupar outros espaços menos controlados; e
- e) recolher-se e dedicar a sua criatividade exclusivamente para a pesquisa (Ibid., p. 41).

Aqueles que não aderiram à modernização simplesmente não abdicaram da tarefa de pensar, de questionar o projeto de universidade que se estava implantando. Para estes parecia mesmo impossível compreender a postura daqueles que se deixaram empolgar com a ideologia modernizante que pregava o rendimento, a produtividade e a eficácia da universidade.

Aqueles que aderiram ao mito da modernização simplesmente interiorizaram as vigas-mestras da ideologia burguesa (...), significa que, enfim, a universidade se tornou útil e, portanto, justificável. Realiza a idéia contemporânea da racionalidade (administrativa) a alberga trabalhadores honestos. Em que pese a visão mesquinha da cultura aí implicada, a morte da arte de ensinar e do prazer de pensar, esses professores se sentem enaltecidos pela consciência do dever cumprido, ainda que estúpido. Evidentemente, não entram aqui os casos de pura e simples má-fé – isto é, dos colegas que usam a universidade não tanto para ocultar sua incompetência, mas para vigiar e punir os que ousam pensar (Chauí, 1980, p. 49).

Na atualidade, a universidade brasileira ainda sofre os problemas apontados pelos autores. Muito se tem discutido sobre o verdadeiro papel da universidade e a sua verdadeira

missão. Pode-se mesmo afirmar que, para alguns pesquisadores, há um certo consenso sobre a universidade que se almeja: aquela capaz de oferecer um ensino de qualidade que garanta o acesso e a permanência do aluno em seus bancos; que seja adequada às necessidades do desenvolvimento econômico e social do país e seja capaz de contribuir para a formação crítica do cidadão. A universidade que se almeja deve oferecer o ensino associado à pesquisa e a produção científica e cultural nela elaborada deve contribuir para o desenvolvimento da tecnologia e para o diagnóstico dos problemas sociais, interpretando-os e transformando-os.

Notas:

¹ Segundo Luiz Antônio Cunha, o documento mais importante para se compreender a política educacional para o ensino superior desse período é o Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, formado pelo MEC, em julho de 1968, para estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas pelo Estado para resolver a crise da universidade. “Sua importância deriva do fato de ter feito convergir, nas suas recomendações implícitas, indicações do relatório do convênio MEC-USAID para o ensino superior e, também, de ter resultado (...) em várias outras medidas de política educacional, principalmente a profissionalização do ensino médio, surgida mais tarde, em 1971” (Cunha, 1991, p. 241).

² Termo utilizado por Dermeval Saviani para indicar a estratégia autoritária do regime militar, cujo objetivo era desmobilizar os grupos que se opunham ao sistema, especialmente os trabalhadores e os estudantes universitários (cf. Saviani, op. cit, p. 81-100).

Referências bibliográficas

AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1980.

ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira* – um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1982.

CHAUÍ, Marilena. Ventos. Jo progresso: a universidade administrada. In: Descaminhos da Educação Pós 68. *Cadernos de Debate*. São Paulo: Brasiliense, (8), 1980, p. 31-56.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *A fala dos homens* – análise do pensamento tecnocrático. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino de graduação na universidade brasileira: perspectiva histórica e questões atuais. *VI Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação*. Ouro Preto, set. 1988. (Texto fotocopiado).

_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

DURHAN, Eunice. *A reforma da universidade*. (Texto fotocopiado)

GOERTZEL, Ted. MEC-USAID – Ideologia do Desenvolvimento Americano Aplicado à Educação Superior Brasileira. *Revista da Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, III, (4), 1967, p. 123-137.

HISTÓRIA do Brasil – momentos decisivos dos últimos 100 anos. *O Estado de São Paulo*. 1988, p. 1-10. (Suplemento Especial).

MOTTA, Carlos Guilherme. Uma revolução não se inventa. *Folhetim*. Folha de São Paulo, 7 de outubro de 1979.

PAOLI, Niuvenius. O princípio da indissociabilidade do ensino e da pesquisa – elementos para uma discussão. *Cadernos CEDES*. São Paulo: Cortez-CEDES, (22), 1988, p. 27-52.

RELATÓRIO Meira Matos. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 199-241.

RELATÓRIO do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. *Revista Paz e Terra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969, p. 243-282.

SAMPAIO, Helena. *Evolução do ensino superior brasileiro, 1908 – 1990*. NUPES. São Paulo: USP, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1988.

SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano – investimentos em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

_____. *O que é desobediência civil*. São Paulo: Brasiliense, 1983.