

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**A EDUCAÇÃO DA “MISÉRIA”: PARTICULARIDADE
CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL**

Autor: LALO WATANABE MINTO

Orientador: PROF. DR. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI

Tese de Doutorado apresentada à Comissão de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação, na área de concentração *História, Filosofia e Educação*.

Campinas
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

M668e	<p>Lalo Watanabe Minto, 1978. A educação da "miséria": particularidade capitalista e educação superior no Brasil / Lalo Watanabe Minto. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: José Claudinei Lombardi. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Educação (Superior). 2. Capitalismo. 3. Revolução burguesa. 4. Educação – História. 5. Reforma do ensino. I. Lombardi, José Claudinei. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>11-173/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The education of misery: capitalistic particularity and higher education in Brazil

Palavras-chave em inglês:

Higher education

Capitalism

Bourgeois revolution

Education – History

Education reforms

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutor em Educação

Banca examinadora:

José Claudinei Lombardi (Orientador)

Paulo Alves de Lima Filho

Valdemar Sguissardi

Olinda Maria Noronha

José Luís Sanfelice

Data da defesa: 22/07/2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: lallowm@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

Título: A EDUCAÇÃO DA "MISÉRIA": PARTICULARIDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

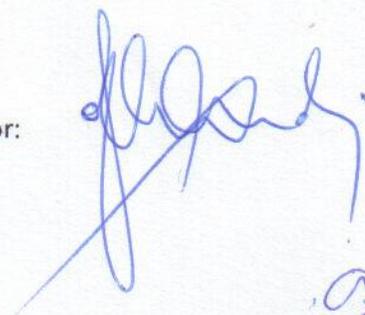
Autor: LALO WATANABE MINTO

Orientador: PROF. DR. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI

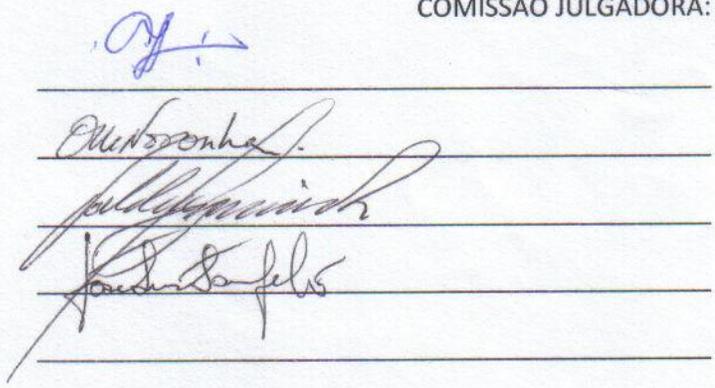
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por LALO WATANABE MINTO e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/07/2011

Assinatura Orientador:



COMISSÃO JULGADORA:



2011

Agradecimentos

Deixo meu sincero agradecimento a todas e todos que participaram de alguma forma da elaboração desta tese. Vocês estiveram ao meu lado nos momentos mais fecundos e, também, nos mais difíceis desta trajetória de praticamente uma década na Unicamp. Fizemos discussões, grupos de estudos, escrevemos textos, fizemos greves, organizamos assembleias, representamos os estudantes, conversamos longamente na cantina. Também nos desentendemos várias vezes, mas uma coisa ainda nos une: o fato de não termos nos resignado frente às dificuldades e misérias da universidade brasileira, à *lattesocracia*, às conveniências do carreirismo e do currículo, ao conformismo generalizado que paira sobre as instituições.

Opto por não nominar cada uma das pessoas que fizeram parte disso, ciente de minha incapacidade de ser preciso nesse momento. Desde sempre, penso que só haveria uma forma de poder retribuir a todo esse coletivo: fazendo um bom trabalho. Sobre isso, porém, não me cabe dizer se o objetivo foi alcançado, sendo necessário permitir aos que tiverem a paciência de ler a tese, que tenham toda a liberdade de se sentirem “agradecidos”, ou não, pelo que nela foi realizado.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelos 32 meses de bolsa de Doutorado. Recursos que, embora defasados, foram essenciais para garantir as condições objetivas de realização da pesquisa e redação da tese.

Agradeço especialmente aos professores que fizeram parte das bancas avaliadoras desta tese: na qualificação, Edmundo Fernandes Dias, João dos Reis Silva Júnior e José Luís Sanfelice; e, na defesa, Paulo A. de Lima Filho, Valdemar Sguissardi, Olinda Noronha e José L. Sanfelice. Ao professor José Claudinei Lombardi, pelo trabalho de orientação.

Aos camaradas Paulo A. de Lima Filho e Fabiana de Cássia Rodrigues, agradeço por suas contribuições decisivas no processo de elaboração da tese. Ao amigo Sidney Aguilar Filho (Sidão), pelos comentários feitos à primeira parte do texto.

Por fim, agradeço aos meus pais, que me ensinaram a ser livre.

Resumo

Este estudo examina a relação entre as transformações da educação superior e o desenvolvimento capitalista no Brasil. Com base no referencial teórico marxista e na análise histórica, argumenta-se que os interesses de classes dominantes nas condições da particularidade brasileira não tornaram imprescindíveis formas autônomas de educação superior. A revolução burguesa se desenvolveu conforme padrões conservadores, não reproduzindo as formas *clássicas* e, neste sentido, dando origem a um tipo de educação superior também conservador, pouco abrangente, e com funções distintas de outras experiências históricas. Na primeira parte do estudo (capítulos 1 e 2), examina-se esse processo de desenvolvimento sob condições particulares, articulando o caso brasileiro ao desenvolvimento global do modo de produção capitalista. Na segunda parte (capítulos 3, 4 e 5), observam-se as determinações desta *particularidade* no campo educacional, em especial da educação superior. Esta análise foca o período que vai das reformas do ensino superior da Ditadura aos dias atuais, quadrante histórico que demarca o *encerramento* da revolução burguesa de extração colonial. Com este, a educação superior tende a se (re)ajustar definitivamente aos padrões da dominação imperialista e da subordinação ao grande capital.

Palavras-chave: Educação superior, particularidade capitalista, revolução burguesa, história da educação, reformas educacionais.

Abstract

This study examines the relationship between changes in the higher education and capitalist development in Brazil. Based on Marxist theory and historical analysis, it is argued that the interests of dominant classes within the conditions of Brazilian particularity did not become indispensable autonomous forms of higher education. The bourgeois revolution unfolded according conservative standards, not reproducing *classical* forms and, thereby, giving rise to a kind of higher education also conservative and elitist. The first part of the study (chapters 1 and 2) examines this development process under particular conditions, linking Brazil with the global development of capitalist mode of production. The second part (chapters 3, 4 and 5) examines the determinations of this *particularity* in education, especially in higher education. This analysis covers the period from 68'higher education reforms to contemporary reforms, which marks the historical quarter closing of bourgeois revolution of colonial extraction. With this, higher education tends to (re)fit the patterns of imperialistic domination and subordination to the interests of capital.

Key words: Higher education, capitalistic particularity, bourgeois revolution, History of education, educational reforms.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – NOTAS SOBRE O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA: UNIVERSALIDADE, PARTICULARIDADE E SINGULARIDADE.....	11
UNIVERSALIDADE E PARTICULARIDADE DO MPC EM MARX E ENGELS: A QUESTÃO METODOLÓGICA....	16
A PARTICULARIDADE CAPITALISTA VISTA POR MARX E ENGELS.....	22
A PARTICULARIDADE COMO QUESTÃO TEÓRICO-PRÁTICA.....	27
A PARTICULARIDADE OBSERVADA NA EXPERIÊNCIA HISTÓRICA: LENIN E TROTSKI.....	30
DELIMITANDO O CASO BRASILEIRO.....	38
A “MISÉRIA” COMO CONDIÇÃO ESTRUTURAL.....	45
NOTA FINAL SOBRE A <i>QUESTÃO TEÓRICA</i>	50
CAPÍTULO 2 – PARTICULARIDADE E CAPITALISMO NO BRASIL: TEORIAS DA “REVOLUÇÃO BRASILEIRA” E CONDIÇÕES PARA AS QUESTÕES SOCIAIS E EDUCACIONAIS.....	53
DA “DEPURAÇÃO” DO MARXISMO OFICIAL AO PIONEIRISMO LATINO-AMERICANO.....	56
O(S) SENTIDO(S) DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA NA PARTICULARIDADE BRASILEIRA: CAIO PRADO JR., NELSON WERNECK SODRÉ E FLORESTAN FERNANDES.....	63
ABERTURA HISTÓRICA E IMPERIALISMO PÓS-1945: A TEORIA DA <i>REVOLUÇÃO BRASILEIRA</i>	72
LUTAS DE CLASSES E IMPLICAÇÕES DA PARTICULARIDADE.....	83
O EMBATE CONTRA O ETAPISMO NO CONTEXTO DO GOLPE DE 1964.....	93
CAPÍTULO 3 – PARTICULARIDADE CAPITALISTA E EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	99
PRIMEIRA APROXIMAÇÃO.....	100
DAS ORIGENS AO “PADRÃO DE ESCOLA SUPERIOR”.....	103
A UNIVERSIDADE BRASILEIRA.....	112
A EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO PROBLEMA: O “MODELO” E A HISTÓRIA.....	119
EDUCAÇÃO SUPERIOR E UNIVERSIDADE EM MEIO ÀS CONTRADIÇÕES DA REALIDADE BRASILEIRA.....	122
A REVOLUÇÃO BURGUESA CONSERVADORA E A EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	131
A EXPANSÃO DO ENSINO.....	134
CAPÍTULO 4 – O PROBLEMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA DITADURA.....	147
O GOLPE DE 1964 E O DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA BRASILEIRO.....	147
DO “POPULISMO” À DITADURA: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	152
A REFORMA COMO PROBLEMA.....	165
ABRANGÊNCIA E LIMITES DA REFORMA.....	167

CONTRARREVOLUÇÃO E SOLUÇÃO CONSERVADORA	170
A CONSTRUÇÃO DO CONSENSO E A REFORMA DE FATO	172
EDUCAÇÃO SUPERIOR, LUTA DE CLASSES E DESENVOLVIMENTO NA PARTICULARIDADE	179
UNIVERSIDADE, SETOR ESTRATÉGICO DA REPRODUÇÃO SOCIAL.....	181
EDUCAÇÃO E LÓGICA DO CAPITAL SOB A FORMA DO “PRIVATISMO”	188
HERANÇA DA DITADURA.....	198
CAPÍTULO 5 – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL	203
DO “MILAGRE ECONÔMICO” À REALIDADE SOCIAL.....	205
LUTA DE CLASSES E REESTRUTURAÇÃO DA ECONOMIA BRASILEIRA NOS ANOS 1980 E 1990	207
PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS ANOS 1980	217
REFORMAR NOVAMENTE (OU A FORMA “DEMOCRÁTICA” DE CONTINUAR O PROJETO INICIADO NA DITADURA)	224
AS VÁRIAS REFORMAS DENTRO DE UMA SÓ	226
UMA NOVA HEGEMONIA CLASSISTA ‘CORRIGE’ O RUMO DA UNIVERSIDADE.....	228
REFORMAS DO ENSINO SUPERIOR: COMO, POR QUE E PARA QUEM?.....	232
1ª) DIMENSÃO SISTÊMICA	233
<i>Mundialização do capital, Estado e educação superior</i>	233
<i>Concentração e negócios no ensino superior</i>	255
2ª) DIMENSÃO INSTITUCIONAL.....	256
<i>O adensamento privatista relativo</i>	256
<i>A internacionalização</i>	262
3ª) DIMENSÃO DO TRABALHO DE DOCÊNCIA E PESQUISA	266
<i>Ensino versus pesquisa</i>	273
PANORAMA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DA MISÉRIA NOS DIAS ATUAIS	274
CONCLUSÃO.....	279
REFERÊNCIAS	289
APÊNDICE – EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM NÚMEROS	305
APRESENTAÇÃO	305
BREVE NOTA METODOLÓGICA	308
REFERÊNCIAS	321

Introdução

O ponto de partida desta tese é um problema básico: compreender a dinâmica do desenvolvimento da educação superior à luz da constituição histórica do modo de produção capitalista (MPC) no Brasil. Sabe-se que todo *ponto de partida* já é, ele próprio, resultado de um processo de estudos e pesquisas anteriores, portanto, também *ponto de chegada*. Desse modo, ao problema basilar do trabalho não se pretende oferecer *uma* resposta. Trata-se de relatar até onde foi possível se aproximar do problema concreto analisado.

Nas primeiras projeções para elaboração da tese nosso intuito era examinar o período de 1930-1964. Esta opção decorria do modo como chegamos à formulação do problema de pesquisa¹, que tinha como base histórica o processo de solidificação do capitalismo industrial brasileiro no pós-1930, período que também demarca a existência duradoura das primeiras universidades e a expansão do ensino superior. Foi, contudo, nos anos pós-1964 que se consolidaram os modos de ser (heterônomo, dependente e miserável), que definem os traços do capitalismo brasileiro contemporâneo. Movido por uma espécie de compromisso militante, o foco da pesquisa se deslocou então para o período de 1964-dias atuais.

O texto que ora apresentamos expressa a tentativa de avançar sobre um alicerce já construído (sobretudo durante a elaboração da dissertação de mestrado²), nos esforçando por melhor compreender a realidade educacional brasileira, em suas complexas determinações, suas mediações e particularidades. Enfim, fazer uma síntese mais adequada de todo o processo.

Nas questões referentes ao ensino superior, nos privilegiamos não só das fontes e dos resultados produzidos durante a elaboração da dissertação, como também das questões levantadas e não respondidas naquela etapa. Trata-se, assim, de um esforço continuado de pesquisa. Ressalte-se que, por conta da grande quantidade de trabalhos já produzidos sobre as reformas do ensino superior no período, em certas partes do texto torna-se inevitável a

¹ Esse processo vai da elaboração do trabalho de conclusão de curso em ciências econômicas, na Unesp/Araraquara (2000-1), à dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp, na área de concentração de História, Filosofia e Educação (2005).

² O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: do Golpe de 1964 aos anos 1990. Campinas, SP: Unicamp, 2005.

remissão a outras fontes, evitando assim repetições que, além de tornar o texto “pesado”, podem reduzir o espaço para a discussão do objeto da tese.

Os vários desdobramentos possíveis do que estamos chamando de “problema básico” ajudam a organizar o trabalho de exposição dos resultados da pesquisa. Três deles, em especial, devem ser mencionados: num primeiro desdobramento, pretende-se discutir a importância de apreender sob quais condições históricas concretas e determinadas (particulares) se dá a constituição do MPC (como tendência universal) nas distintas formações sociais (singulares); em seguida, num segundo desdobramento, trata-se de buscar uma compreensão dessas condições na especificidade concreta da formação social brasileira, ao que chamaremos de *particularidade* do capitalismo no Brasil; por fim, tratar-se-á de situar a educação superior nas condições de nossa particularidade.

Com relação à problemática da educação na particularidade, é preciso reconhecer até que ponto esta já foi analisada. E Maria E. S. Xavier é uma das autoras-chave para isso. Tendo concluído que “a ausência de uma visão global e integrada da história do capitalismo no Brasil tem favorecido interpretações equivocadas a respeito das relações entre: a) o pensamento pedagógico brasileiro e a realidade nacional; b) o pensamento pedagógico brasileiro e as reformas do ensino nacional; e c) as reformas do ensino nacional e as necessidades educacionais reais da sociedade brasileira;” (Xavier, 1990, p. 23), a autora nos oferece um importante ponto de partida para as reflexões sobre educação superior e particularidade capitalista.

Tendo analisado três textos de Xavier (1990, 2005, 2008), assumimos aqui como corretas as questões levantadas pela autora, porém apenas parcialmente seus motivos e suas justificativas. O exame dessas diferenças exigiria, por certo, maior aprofundamento, o que foge ao escopo deste trabalho. Por ora, é suficiente estabelecer um paralelo, pois os problemas de observação e compreensão das funções da educação superior à luz do desenvolvimento capitalista, também se submetem à mesma sorte de equívocos e distorções aos quais se refere a autora. Num sumário superficial desses equívocos, estes poderiam ser agrupados em duas grandes tendências: a *modelar* e a da *defasagem/inadequação*.

A tendência modelar submete a explicação dos problemas da educação superior a uma análise de tipo paradigmático, isto é, preocupada em entender as funções dessa

educação partindo dos “modelos”³ que inspiraram/inspiram sua construção, organização e funcionamento. As ideias, valores e concepções importadas, bem como as formas de interpretá-las e colocá-las em prática, é que seriam as razões dos problemas educacionais daí decorrentes.

A segunda postula a existência de uma “defasagem” entre o desenvolvimento educacional e as necessidades do desenvolvimento capitalista no Brasil. Este último teria sido atravancado, dentre outros motivos, pela ausência de uma *concepção de ensino superior* adequada a este propósito; porque seria antiquada, atrasada, elitista etc.

Ambas estão presentes em parte significativa dos estudos na área educacional – e, dentre eles, os de história da educação. Avaliar criticamente tais posturas e falar na importância de uma compreensão nos termos da particularidade capitalista brasileira implica, aqui, assumir o papel efetivo que a educação superior tem no Brasil. E mais: não basta apenas constatar o caráter conservador de tais análises, mas deve-se entender como é que são produzidas historicamente.

No que se refere às determinações da particularidade capitalista, contudo, não podemos nos furtar de estabelecer certas diferenças com relação a Xavier. O exame crítico feito pela autora com relação à historiografia educacional brasileira é assim justificado:

É preciso considerar que a análise marxista e mesmo a leninista, que avança na compreensão do capitalismo em sua fase imperialista, não respondem satisfatoriamente a questões cruciais relativas ao capitalismo, tal como se manifesta nas formações sociais ditas periféricas, dentro do sistema capitalista mundial. Não permitem a compreensão plena do processo de constituição e funcionamento dessas sociedades capitalistas dominadas [...] E isso acontece porque, assim como as análises de Marx sobre a constituição, o funcionamento e o avanço das sociedades capitalistas, as análises de Lenine sobre as razões e as implicações da dominação imperialista foram efetuadas na perspectiva das sociedades hegemônicas. Não chegam a captar, portanto, a singularidade do desenvolvimento capitalista periférico e a especificidade de suas implicações políticas e culturais (Xavier, 2008, p. 14-5).

³ Discutem-se muito as influências francesa, alemã e, posteriormente, norte-americana, sobre a educação superior brasileira.

Se é evidente que as categorias de análise desenvolvidas por Marx (o mesmo valendo para Lenin) não são *suficientes* para uma compreensão das vicissitudes da mundialização do capital nas várias formações sociais, haja vista sua especial atenção aos capitalismo centrais, também é certo que não deixaram de fornecer instrumental teórico capaz de permitir a apreensão das distintas singularidades e particularidade do desenvolvimento capitalista dito “periférico”. Concordamos, aliás, que seria um “absurdo censurar Marx por não oferecer soluções para os problemas que somente bem mais tarde se transformaram em desafios históricos tangíveis para o movimento socialista” (Mészáros, 2002, p. 89).

Ante a *insuficiência* da análise marxiana não se pode negligenciar sua *necessidade*⁴: para entender os capitalismo de extração colonial é indispensável compreender a dinâmica global do capital (totalidade), a partir dos países centrais, para a qual Marx e, posteriormente, Lenin – com suas contribuições ao estudo do imperialismo – são imprescindíveis. Com isto, quer-se evitar o risco de que, na tentativa de apresentar o que seria um avanço frente à análise marxiana – diga-se, um esforço necessário e vinculado ao próprio modo de análise do real da tradição marxiana e engelsiana – o resultado seja sua conversão em *falsa questão*, atribuindo-lhes uma “rigidez” inexistente.⁵

Surge, então, outro desdobramento desse mesmo problema; é preciso relativizar a sugestão de que, para se chegar a uma “compreensão da nossa sociedade diversa daquelas a que as deduções, a partir das ‘leis gerais’ do Marxismo, têm induzido filósofos e historiadores da educação, em nosso país” (Xavier, 2008, p. 15), seria necessária uma “nova apropriação das categorias do materialismo-histórico”. A nosso ver trata-se de reafirmar que todas as categorias são historicamente situadas, não tendo sentido fora do processo histórico. Evita-se, assim, cair na armadilha de criticar a historiografia brasileira dizendo que seus problemas advêm da *má utilização* das categorias – de *per se* prontas – do materialismo histórico.

Analisar a realidade brasileira difere da mera “aplicação” de categorias, sejam elas gerais ou específicas, implicando, ao contrário, apreender a forma particular de objetivação

⁴ Cf. Netto (1985, p. 08).

⁵ Quando muito, poder-se-ia dizer que essa rigidez (ou mecanicismo) esteve – e está – presente na “tradição marxista”, que Netto denomina como um “bloco teórico-cultural diferenciado”, amplamente heterogêneo e que se desenvolve a partir das contribuições de Marx e Engels. (1985, p. 77-9).

do MPC na qual se insere o país.⁶ A conexão indissociável entre desenvolvimento capitalista global, cujas formas determinadas conformam dinâmicas *particulares* nas distintas formações sociais não centrais (ou “periféricas”), e desenvolvimento educacional em todos os níveis é essencial para compreender a educação superior brasileira, bem como para compreender as visões que dela foram feitas. É o ‘método’ da investigação dos objetos no interior de seu próprio movimento real e dinâmico, que é sempre síntese de múltiplas determinações.⁷

No outro pólo da discussão teórico-metodológica estão as visões que negam a importância de pensar a particularidade. Estas visões se apóiam sobre pressupostos que buscam desqualificar a noção de processo histórico, bem como de negar (ou relativizar radicalmente) sua objetividade e determinidade possíveis de serem observadas e sintetizadas como teoria. Trata-se do que vem sendo qualificado genericamente de ideologia *pós-moderna*.

Sem discutir a abrangência, as especificidades e implicações dessa ideologia nos estudos historiográficos e educacionais⁸, convém ressaltar que a crítica dessas visões ajuda a tornar clara a importância da análise das formas particulares. Isto se deve à recusa, geral para todos os autores “pós-modernos”, de alguns pressupostos básicos: a) de fazer análise das “processualidades históricas” e da busca de determinações gerais, portanto da natureza articulada e desigual do desenvolvimento do MPC (Cf. Rago Filho, 2010); b) de trabalhar com as chamadas metanarrativas e de entender as singularidades como indissociadas de um *universal*, de uma totalidade de relações historicamente construídas; c) de que a realidade seja “tangível”, isto é, passível de ser racionalmente compreendida e transformada; d) das análises marxistas preocupadas em manter um “engajamento” com o processo histórico, isto

⁶ Para que não restem dúvidas: Xavier parte dessa mesma premissa, porém suas conclusões a levam a assumir perspectiva teórica distinta da que defendemos neste trabalho.

⁷ Isso é próprio de Marx. As categorias não esgotam o real, como, por exemplo, numa concepção idealista de mundo, na qual o real seria a mera “realização” alienada da ideia absoluta. Marx trabalha com a lógica de fazer *aproximações* ao real (não *definições*), no intuito de apreender as complexas relações e mediações na sua dinâmica particular, retornando ao objeto analisado para entendê-lo, progressivamente, como síntese. Sobre isso, ver Netto (1985, p. 31).

⁸ Sobre esse assunto, podem ser consultados: Saviani (2000); Lombardi (2004); Sanfelice (2006); sobre a penetração da pós-modernidade no debate entre educação e cultura, ver Lombardi (2006) e Castanho (2006); sobre a progressiva hegemonização de propostas pedagógicas adequadas às bases históricas da chamada “pós-modernidade”, ver Saviani (2007, p. 423-40); para uma visão geral do processo de “esmigalhamento” da historiografia, sobretudo de tradição francesa, ver Dosse (1992); para uma síntese geral de todas as principais correntes historiográficas contemporâneas, ver Fontana (2004).

é, de compreender a história no seu processo de vir-a-ser permanente, como intervenção consciente dos homens sobre o processo histórico, como indivíduos dispostos em classes sociais e não autodeterminados.

Para as ideologias “pós-modernas”, ademais, é fundamental promover esse descolamento artificial (realidade objetiva e subjetividade), reforçando perspectivas de tipo relativista, seja nas versões conservadoras abertamente reacionárias, ou até mesmo naquelas mais sofisticadas, sutis, com as quais se imagina ser necessária uma transformação, mas sem tocar nos fundamentos históricos da realidade que se propõe modificar.⁹ Não é por outra razão que sobressai nas análises pós-modernas uma perspectiva “textualista”, desprovida do contexto em que são produzidas as ideias, as representações e as relações sociais. Na definição de Castanho (2006, p. 148), são análises “preocupadas sobretudo com a ‘economia interna’ do mundo ideal tal como se manifesta no texto que é seu suporte”. Para os “textualistas”, a forma sobrepõe-se ao conteúdo; a cultura *em si* ao modo de vida em que se torna possível produzi-la; as “representações” e os consensos criados no plano representativo às verdades históricas. No limite, nega-se a existência de quaisquer bases materiais efetivamente determinantes, como sintetiza Chauí (1999, p. 283):

Para essa ideologia, a razão, a verdade e a história são mitos totalitários; o espaço e o tempo são sucessão efêmera e volátil de imagens velozes e a compressão dos lugares e instantes na irrealidade virtual, que apaga todo contato com o espaço-tempo como estrutura do mundo; a subjetividade não é a reflexão, mas a intimidade narcísica, e a objetividade não é o conhecimento do que é exterior e diverso do sujeito, e sim um conjunto de estratégias montadas sobre jogos de linguagem, que representam jogos de pensamento. A história do saber aparece como troca periódica de jogos de linguagem e pensamento, isto é, como invenção e abandono de “paradigmas”, sem que o conhecimento jamais toque a própria realidade.

Aqui defendemos que a particularidade brasileira só pode ser apreendida na medida em que seu processo constitutivo – e indissociado da dinâmica dos capitalismo centrais – é

⁹ François Dosse (1992) faz uma síntese de como a historiografia – francesa, sobretudo – foi se alterando ao longo do século XX, adaptando-se às mudanças sociais e abandonando a perspectiva da “duração”, das relações de causa, do entendimento dialético entre passado-presente, enfim, das perspectivas totalizantes, com o que se configurou o que intitulou de “história em migalhas”.

apreendido nas suas especificidades históricas. Suas categorias, portanto, não serão “reelaboradas” a partir daquelas construídas na análise do capitalismo central¹⁰, mas definidas em função de sua particularidade, isto é, da dinâmica histórica concreta em que estão inseridas, constituída a partir das necessidades da expansão global do MPC. Tudo isso também nos impele a manter uma relação aparentemente contraditória com muitos dos autores que serão citados no trabalho. Estes oferecem uma base indispensável de conhecimentos sobre a história desse nível de ensino nas últimas décadas, mas incorrem em muitas das dificuldades de análise que, nos termos que aqui estamos propondo, pretendemos evitar.¹¹

A organização dos capítulos do trabalho tenta, portanto, obedecer à lógica de expor o objeto em questão (educação superior no Brasil) partindo do mais geral para o mais específico. Isso confere aos dois capítulos iniciais um caráter mais abstrato, *aparentemente* distante do objeto. No primeiro, apresentamos as linhas gerais da teoria do desenvolvimento do MPC, nas suas dimensões universal e singulares, donde se pode compreender o sentido da *particularidade*. Não é um capítulo “teórico” que visa iluminar o restante do trabalho (“não teórico”), mas um preâmbulo considerado fundamental para as análises seguintes. A rigor, é somente no decorrer do trabalho que a teoria aparecerá, *à medida que* o objeto de análise em questão – a educação superior brasileira – for sendo apresentado e discutido nas suas determinações concretas.

No segundo capítulo a particularidade brasileira é analisada com base nas interpretações “clássicas” do problema. Três autores são fundamentais nessa tarefa: Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes. Faz-se a discussão das teorias da *revolução brasileira* (ou da *revolução burguesa no Brasil*) e as possibilidades históricas do desenvolvimento das questões sociais e educacionais. Nesse sentido, apresenta-se a primeira aproximação mais concreta com relação ao problema desta tese: a constatação de que a educação (em particular a superior), nas condições da particularidade, apresenta-se

¹⁰ É preciso deixar claro que, com isso, não se quer afirmar que as categorias da particularidade são “novas”. Isto porque são particulares, antes de tudo, *enquanto categorias que compõem a tendência de universalização do MPC*. O que se ressalta aqui é a importância vital de se observar o processo histórico peculiar e diferenciado que se revela em tais experiências capitalistas, que não são mero decalque das formações sociais ditas “avançadas”.

¹¹ Como já explicado nesta introdução, o intuito não é “começar do zero”, desprezando o conhecimento acumulado pelos estudos sobre educação superior no Brasil; esta base é fundamental e será por meio dela que poderemos avançar na análise introduzindo os elementos da discussão sobre a particularidade do capitalismo brasileiro.

como educação “da miséria”, expressão das condições gerais¹² da formação social na qual se insere. Isto se traduz, via de regra, no desenvolvimento de uma educação incapaz de realizar-se enquanto parte de um projeto nacional autônomo, portanto pública, laica e gratuita para a maior parte da população. Uma educação miserável mesmo quando comparada àquilo que as sociedades capitalistas foram capazes de produzir historicamente.

No terceiro, quarto e quinto capítulos, a análise enfoca o objeto “educação superior no Brasil”. Trata-se de (re)pensá-lo à luz das especificidades do capitalismo brasileiro. Os aspectos centrais dessa especificidade podem ser divididos em duas grandes temáticas: as relações mais gerais entre educação superior e capitalismo e, mais especificamente, a relação entre Estado e educação no Brasil, por meio das políticas educacionais. Importa analisá-los tão-somente com base nas condições históricas objetivas de seu desenvolvimento; como “existiram” e existem e não como “deveriam ser”.

Por fim, uma nota necessária. A adjetivação da educação superior brasileira como “educação da miséria” não traz em si nenhum tipo de apelo moralista. Não se preocupa, portanto, em ‘justificá-la’ ou, de outro modo, simplesmente ‘depreciá-la’. Trata-se de mostrar que os problemas do desenvolvimento educacional brasileiro são também os problemas (contraditórios e complexos) do desenvolvimento do MPC sob condições particulares. A *educação da miséria* representa o horizonte histórico dentro do qual a educação pode se realizar numa formação social sobre a qual a irradiação do MPC impõe limites estruturais, que não permitem o desenvolvimento de experiências educacionais autônomas e emancipadoras para as maiorias. Com isso busca-se reforçar seu sentido enquanto educação *da* particularidade brasileira, com funções adequadas a esta realidade e não a qualquer “modelo” de interação educação superior-sociedade abstraído de outras experiências históricas, ainda que estes possam ajudar a entender nossas especificidades.

A noção de *miséria*, além disso, remete precisamente a uma particularidade das sociedades capitalistas: a produção e reprodução permanentes das desigualdades sociais, das privações e, neste caso, dos problemas educacionais, decorrem do MPC e não do baixo nível

¹² Não é exagerado reforçar que por “condições gerais” não se está, de modo algum, propondo uma delimitação rígida e absoluta no interior da qual se desenvolveu a educação brasileira, isenta de contradições, de embates ou interesses divergentes. As condições gerais da particularidade são a base material do desenvolvimento desta educação, bem como o solo histórico no qual poderiam florescer as condições político-subjetivas de todas as disputas por ventura consideradas em sua trajetória.

de desenvolvimento das forças produtivas¹³. A *educação da miséria* pretende ser, portanto, uma forma de expressar o processo de reprodução do capitalismo brasileiro nas condições de sua existência concreta e determinada.

¹³ Sobre isso, ver Netto (2010; 2009) e a crítica à suposta “nova questão social” no capitalismo contemporâneo.

Capítulo 1 - Notas sobre o modo de produção capitalista: universalidade, particularidade e singularidade

Assim, eventos notavelmente análogos, porém ocorrendo em contextos históricos distintos, conduzem a resultados completamente diferentes. Estudando cada uma dessas formas de evolução em separado e comparando-as depois, pode-se facilmente encontrar a pista desse fenômeno; mas nunca se chegará a isto por meio do passaporte universal de uma teoria histórico-filosófica geral, cuja virtude suprema consiste em ser supra-histórica. (Marx).¹⁴

Na dinâmica histórica por meio da qual o modo de produção capitalista (MPC) se constitui articulam-se dialeticamente duas grandes tendências: uma, *universal*, dada a necessidade de se expandir e de se concentrar imanentes ao capital, que extrapola os espaços locais e ganha o espaço mundial; e outra, *particular*, determinada pelas formas de realização dessa tendência universal nas experiências históricas concretas (*singulares*), compondo também outras “universalidades” – subordinadas à totalidade do MPC – cujas características estruturais se distinguem entre as formas clássicas (aquelas descritas por Marx em *O capital*) e não clássicas do desenvolvimento capitalista (as particularidades).

A tendência universalizadora do capital se concretiza *por meio das* suas formas *particulares*, isto é, das mediações necessárias entre o *singular* das distintas experiências históricas e o *universal* do desenvolvimento do MPC¹⁵. Deve-se então compreender as particularidades como formas determinadas da totalidade, como *modos de ser* e de *vir-a-ser* do MPC: categoria que expressa sua constituição histórico-concreta. E é precisamente essa tendência universalizadora do capital que permite a formulação da problemática do universal e do particular em termos históricos. É, por assim dizer, sua base material.

Mas convém fazer uma distinção fundamental: com Hegel surge uma primeira “concepção global da história” na tentativa de tornar inteligível o processo histórico como processo de *autodesenvolvimento*. No entanto,

¹⁴ Tradução livre do original em inglês. Para consultar a versão integral da carta, ver (Marx, [s/d]b.).

¹⁵ Netto (2000a, p. 60) fala em “campo de mediações” entre o universal e o singular.

assim como os grandes economistas políticos ingleses e escoceses, Hegel se identificava com o ponto de vista do capital, com todas as suas inevitáveis limitações. Com isso, ele não poderia conceituar a história como algo *irreprimivelmente aberto*. Os determinantes ideológicos de sua posição estipulavam a necessidade de conciliação com o presente e daí o arbitrário *encerramento* da dinâmica histórica no quadro da “sociedade civil” capitalista e da sua formação do Estado. A história poderia ser tratada como aberta, desdobrando-se objetivamente até o presente, mas cujas portas voltadas para a direção de um futuro radicalmente diferente teriam de continuar fechadas. (Mészáros, 2002, p. 61, grifos do autor).

A concepção de Hegel promove uma espécie de encerramento da dinâmica histórica, de maneira que é possível identificar as conexões do passado com o presente, mas não a destes com a construção do futuro. Marx e Engels foram os grandes responsáveis pela desmistificação desse sistema, afirmando categoricamente a necessidade de uma apreensão universal do sistema de controle do capital, bem como entendendo que esta tarefa não se restringia a uma problemática filosófica. Tratava-se, ao contrário, de um problema prático, a ser solucionado como alternativa histórica necessária diante das tendências irremediavelmente destrutivas (e autodestrutivas) do capital. A apreensão dessa tendência universalizadora do capital, bem como das formas políticas conflituosas que a conformam/expressam, é claramente exposta em várias obras de Marx e de Engels, dentre as quais destacamos: *A ideologia alemã* (Marx e Engels, s/d., p. 42, 46, 74-5, 92-3), *Os princípios do comunismo* (Engels, 1982, p. 81, 88-9), *Manifesto do Partido Comunista* (Marx e Engels, [s/d]b., p. 22-5), *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* (1987-8, p. 38-9, 66-7, 79), *Contribuição à crítica da economia política*, (1989, p. 233-4, 413-6,), *O capital* (Marx, 1968 e 1982)¹⁶ e *Crítica ao Programa de Gotha* (s/d., p. 216-7, 221).

O caráter global do desenvolvimento capitalista constitui-se, portanto, na base material das concepções globais da história. Porém, não se trata de uma forma elogiosa de *ver o mundo*, mas de apreendê-lo a partir dos interesses concretos, dos indivíduos reais em seu processo de vida e das classes a que pertencem. Como afirma Mészáros (2002, p. 66), ainda na sua crítica a Hegel:

¹⁶ Essa discussão é feita, em especial, nos capítulos XII - “Divisão do trabalho e manufatura”, XIII - “A maquinaria e a indústria moderna” (Marx, 1982, p. 386-579) e XXIV - “A chamada acumulação primitiva”, todos do Livro I de *O Capital*. (Marx, 1968, p. 828-82).

o “avanço dialético” que racionaliza e legitima a conclusão apologética hegeliana é, na verdade, pseudodialético. O *particular* personalista não pode ser mediado pelo *universal* de Hegel, porque este só existe como ficção conceitual, útil apenas para si mesmo. A verdadeira universalidade em nosso mundo realmente existente não pode emergir sem a superação das contradições antagônicas da relação entre capital e trabalho em que os indivíduos particulares estão inseridos e pela qual são dominados. (Mészáros, 2002, p. 66).

Mais adiante:

O que desaparece nesta espécie de “avanço dialético” é a realidade objetiva das classes sociais antagonistas e a subordinação sem cerimônia de todos os indivíduos a uma ou outra delas. Subordinação que impõe um tipo de compulsão a que todos devem obedecer no mundo real não apenas como indivíduos *particulares*, mas como *indivíduos de uma classe* particular. (*idem*, p. 67, grifos do autor).

O que nos indica Mészáros é que o entendimento do MPC está atrelado à apreensão das mediações concretas pelas quais os entes singulares (os indivíduos, as classes, as nações etc.) se fazem/constituem parte de uma totalidade. Isto é, a forma pela qual se inter-relacionam de maneira a não se configurarem como mera somatória de coisas distintas, nem como entes abstratos pairando acima das relações sociais concretas. A universalidade do MPC não é simplesmente o produto homogêneo dessa base material tendencialmente global do capital, mas as formas particulares (modos de ser) pelas quais essa tendência universalizante se objetiva na vida concreta, nas experiências singulares. E quando se pretende compreender tais relações numa perspectiva não mistificadora, é preciso que universal, singular e particular, bem como as mediações entre estes¹⁷, sejam compreendidos como produtos históricos.

Do ponto de vista do capital (ou precisamente de uma classe, a burguesia) o universal que constitui o MPC tem de ser, a partir de certo ponto do seu desenvolvimento, mistificado pela apreensão de que o processo histórico se encerraria numa espécie de *dominação*

¹⁷ Em *Para além do capital*, Mészáros critica a forma como Lukács dá “solução” ao problema da mediação elevando-a à condição de categoria *apriorística*, atribuída apenas ao “ponto de vista da classe” (o proletariado) em *História e consciência de classe*. Toda e qualquer mediação, acrescenta, deve corresponder ao modo concreto e objetivo pelo qual se processam as contradições imanentes ao MPC, não sendo, portanto, condição imanente e a-histórica da condição de classe do proletariado, mas o resultado do processo real de lutas e contradições sociais determinadas. (Mészáros, 2002, p. 462-8).

burguesa universal. Eis um sentido prático, portanto, do qual não podemos dissociar as concepções de mundo possíveis e ideologias no desenrolar do processo histórico. Dias (2010, p. 144) afirma que:

O capitalismo criou a abstração máxima do indivíduo, do cidadão com direitos e deveres iguais perante a lei sem declarar que esta era a *sua* lei e não uma manifestação da razão meta-histórica que o legitimava e o legitima ainda hoje. Codificou, disciplinou, educou, preferentemente pela forma ideológica; quando isto não era possível usou a repressão baseada na sua lei ou na violência aberta, pura e simplesmente.

O que diferencia radicalmente Marx e Engels das visões fatalistas da história é o fato de que estes não dialogam com o *pensamento* apenas, mas com as *condições* históricas objetivas e subjetivas que o produzem e reproduzem. O materialismo histórico e dialético é a sistematização, como teoria, das possibilidades de apreensão e transformação da realidade histórica no interior de sua processualidade determinada. Isto se torna possível com o próprio desenvolvimento histórico e não somente em nível “teórico-abstrato”. Essa consciência histórica pressupõe, assim, formas determinadas de ação histórica, bem como a percepção da mudança como movimento constitutivo do real (intrinsecamente cumulativo, que pressupõe algum desenvolvimento), e não como simples lapso de tempo. Marx e Engels sistematizam em teoria aquilo que, em Hegel e na filosofia burguesa idealista, só poderia aparecer sob forma mística porque interessada na manutenção da ordem vigente e prevenida contra tentativas de transformação/superação dessa mesma ordem.

Veremos, portanto, que toda a reflexão marxiana e engelsiana é forjada tendo como solo histórico as lutas sociais de seu tempo. Sua problemática nunca é somente ‘filosófica’ porém decorrente da necessidade de construir alternativas futuras, de superar as contradições imanentes ao MPC¹⁸. Isso se deve ao fato de reconhecerem que o modo como se processam as transformações históricas é necessariamente conflituoso, contraditório, o que se expressa nas relações entre classes sociais antagônicas, bem como nas forças sociais que as representam em cada período. O desenvolvimento produtivo, sócio-econômico e cultural das

¹⁸ Eis porque Lenin, em *O Estado e a revolução*, chamou de “oportunistas” as formulações teóricas que aceitavam o “princípio” da luta de classes, mas a desvinculavam do projeto de superação do capital, circunscrevendo-a à ordem capitalista e propondo a conciliação entre as classes. (Lenin, 1978, p. 42-4).

formações sociais resulta, portanto, da síntese permanente entre tais forças contraditórias: as forças produtivas e relações de produção que caracterizam o velho tornam-se obsoletas e são substituídas, numa composição complexa, à medida que relações sociais novas vão se constituindo e se adequando a novos patamares do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção. A categoria que expressa essa síntese, no plano teórico-abstrato, é a *revolução*.

O referencial de análise das transformações sociais que se revela nas obras marxiana e engelsiana é, portanto, o da luta de classes e da revolução. Em especial quando se refere à transição entre modo de produção feudal e MPC, bem como à tendência de superação da ordem burguesa e à construção de uma sociedade para além do capital. Com efeito, é analisar o processo histórico na sua lógica permanente de desenvolvimento, com base nas condições concretas de cada momento histórico, bem como observar as diferenças que as várias formações sociais guardam entre si. Eis a razão pela qual Marx e Engels combateram rigorosamente as deformações dos princípios orientadores das lutas anticapital, não autorizando nenhuma forma de “canonização” ou de assimilação a-histórica, como se vê no prefácio à edição de 1872 do *Manifesto do Partido Comunista*:

Embora as condições tenham mudado muito nestes últimos vinte e cinco anos, os princípios gerais expostos neste Manifesto conservam em seu conjunto, ainda hoje, toda a sua exatidão. Certas partes deveriam ser retocadas. O próprio Manifesto explica que a aplicação desses princípios dependerá sempre e em toda a parte, das circunstâncias históricas existentes... (Marx e Engels, [s/d]b., p. 14).

Outro exemplo pode ser extraído do Congresso de Gotha, em maio de 1875, donde resultou a elaboração do programa do Partido Socialista Operário da Alemanha. Quando questionado sobre a validade deste programa para outros países que não a Alemanha, Marx foi enfático:

Numerosos pontos deste programa não têm a menor significação fora da Alemanha. A Espanha, a Rússia, a Inglaterra e a América do Norte têm seus próprios programas particulares, adaptados às suas próprias dificuldades. O único ponto comum é o objetivo final.

Pergunta – E esse objetivo final é o poder operário?

Marx – É a emancipação dos trabalhadores. (Marx, 1988, p. 59).

Por fim, sem nos estendermos desnecessariamente na ênfase a essa perspectiva histórica, citamos o exemplo da polêmica travada por Marx na questão do desenvolvimento russo, em correspondência ao redator do *Otecestvenniye Zapisky*. Nesta, Marx se opõe à pretensão de analisar o desenvolvimento russo à luz das reflexões sobre a “acumulação primitiva” presentes n’*O capital*: “O capítulo sobre a acumulação primitiva não pretende fazer mais do que esboçar o caminho pelo qual, na Europa Ocidental, a ordem econômica capitalista emergiu a partir do interior da própria ordem econômica feudal” (Marx, [s/d]b., grifo nosso).¹⁹ O autor pondera, além disso, que as teses expostas nesse capítulo, elaborado com base nas tendências do desenvolvimento capitalista na Europa ocidental, sobretudo na Inglaterra, só poderiam ser estendidas para a Rússia de forma relativa. Desse modo, rejeita a suposição de uma “teoria histórico-filosófica” da marcha geral do capitalismo, que seria igualmente imposta como “destino” para todos os povos independentemente das condições históricas de cada formação social. (*idem*).

Antes de prosseguir, é lícito apontar que os exemplos supracitados repõem outra questão fundamental do referencial teórico marxiano: a de que entre a “base material” (ou estrutural) e as complexas formas de organização da vida social, “superestruturais”, existem inúmeras mediações. Estas dizem respeito ao modo complexo – jamais linear e/ou mecânico – de produção das transformações históricas, não podendo ser reduzido estritamente aos seus fatores econômicos, políticos ou sócio-culturais.²⁰ Essas questões serão novamente discutidas mais adiante.

Universalidade e particularidade do MPC em Marx e Engels: a questão metodológica

¹⁹ Tradução livre do original em inglês.

²⁰ Mészáros discute este problema por meio do exemplo do Estado. Sustenta que não se pode reduzir a “base material do capital” à sua “base econômica”, tampouco, por isolamento, pensar numa superestrutura jurídico-política (o Estado) determinada mecanicamente por esta base. Diz o autor: “Na verdade o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coletiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente (2002, p. 121)”. Como parte indissociável da base material do capital, o Estado moderno possui um caráter movente, podendo assumir funções políticas e erigir estruturas legais e jurídicas diferenciadas, mais ou menos avançadas, sem alterar as bases estruturais do sistema de comando do capital para as quais deve garantir as condições permanentes de funcionamento. (*idem*, p. 124-5).

No prefácio da *Contribuição à crítica da economia política*, Marx nos mostra como a tendência de universalização do MPC se traduz, no pensamento, numa espécie de “aburguesamento” do mundo; o qual vê as formas determinadas da sociedade como sendo universais, presentes em todas as formações sociais ou, ainda, tendo passado por um processo que leva teleologicamente à sociedade burguesa moderna. Este aburguesamento encontra-se expresso não apenas nas filosofias idealistas de base hegeliana e neo-hegeliana, mas, sobretudo, nas categorias da economia política. Correspondem aos modos de ver o mundo da classe que é socialmente dominante onde reina o capital.²¹

Reagindo contra o modo de ver burguês (a pretensa “ciência burguesa”), Marx dirá que este é determinado pelas condições materiais nas quais se produz e reproduz a formação social burguesa:

Como em toda ciência histórica, social, no que se refere ao desenvolvimento das categorias econômicas, é preciso sempre ter em conta que, na mente, como na realidade, o sujeito, que aqui é a sociedade burguesa moderna, aparece como um dado e que as categorias, portanto, são formas de existência, determinações da existência e, frequentemente, somente aspectos isolados para expressar esse sujeito determinado, a sociedade burguesa moderna, razão pela qual não passam a existir, *nem mesmo do ponto de vista científico*, quando se começa a falar delas *como tais* (Marx, [s/d]a., p. 20, grifos do autor).²²

O valor conferido por Marx à economia política, evidentemente, não se resume à desqualificação de suas categorias. Para ele estava claro que o fundamento da crítica à pretensa cientificidade da economia política decorria justamente do fato de: 1) ser a formação social burguesa a forma mais desenvolvida de organização produtiva, portanto, formação-chave para compreender todas as formas precedentes; e 2) de que, a cada momento histórico, é sempre a forma mais desenvolvida da produção que vai determinar o lugar de todas as demais categorias, bem como as relações recíprocas entre elas. O problema da economia burguesa residia no modo como procedia tal análise, desconsiderando essa processualidade histórica (de transição entre modos de produção) e assumindo as categorias burguesas de forma absoluta, a-históricas. Vejamos como se posiciona Marx:

²¹ A primeira síntese de Marx sobre esse conjunto de questões está em *Miséria da Filosofia* (Marx, 1982a, p. 101-19).

²² Tradução livre do original em espanhol.

Em todas as formas sociais se encontra uma produção determinada, superior a todas as demais, e cuja situação aponta sua posição e sua influência sobre as outras. É uma iluminação universal em que atuam todas as cores, e às quais modifica em sua particularidade. (Marx, 1989, p. 415).

Ainda no mesmo texto acima referido, Marx nos oferece um exemplo claro. Com ele tenta mostrar que a categoria *propriedade fundiária*, ponto de partida da economia política, não pode ser apreendida como algo abstrato, e que, na sociedade burguesa, o capital é o parâmetro para se entender a renda e a propriedade fundiárias, nunca o inverso:

O capital é a potência econômica da sociedade burguesa, que domina tudo. Deve constituir o ponto inicial e o ponto final a ser desenvolvido antes da propriedade fundiária. Depois de considerar particularmente um e outro, deve-se estudar sua relação recíproca (*idem*, p. 416).

Importa reter deste exemplo que, independente das formas de produção dominantes existentes antes da sociedade burguesa moderna, e de que as mesmas categorias podem ter papéis distintos em diferentes formações sociais, a constituição do MPC determina um novo status para todas as categorias da vida social, de modo que não se pode pensar – como os economistas políticos – em termos meramente cronológicos ou ‘naturais’:

Seria, pois, impraticável e errôneo colocar as categorias econômicas na ordem segundo a qual tiveram historicamente uma ação determinante. A ordem em que se sucedem se acha determinada, ao contrário, pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural ou do que corresponde à série da evolução histórica. Não se trata do lugar que as relações econômicas ocupem historicamente na sucessão das formas de sociedade. Menos ainda de sua série ‘na idéia’ (*Proudhon*), que não passa de uma representação falaz do movimento histórico. Trata-se de sua conexão orgânica no interior da sociedade burguesa moderna. (Marx, 1989, p. 416).

Radicalizando a crítica da economia política Marx expõe, então, o que denomina de *método cientificamente exato* (Marx, 1989, p. 410) para se compreender a sociedade burguesa moderna. Não o faz no sentido de um método abstrato que se “aplica” ao real, mas um método que parte do próprio real para explicá-lo racionalmente, no qual o pensar se

apropriada do concreto, do objeto real, que existe independentemente da cabeça do sujeito. Apropria-se, portanto, do objeto em suas conexões objetivas e dinâmicas.

Com o referido *método* opera-se uma espécie de “classificação” das categorias de uma dada realidade social. As categorias mais simples são aquelas que podem ser abstraídas das relações concretas, expressando as relações mais gerais de uma dada realidade e funcionando como ponto de partida para a sua compreensão. Mas isso é insuficiente se não se analisa a forma concreta que estas categorias simples representam na sociedade em questão: a burguesa moderna. Daí a necessidade de, uma vez cumprida essa etapa, fazer uma “viagem de retorno” ao mais complexo (que também é o mesmo “concreto” que servira de ponto de partida), para torná-lo concreto pensado, isto é, a realidade caótica apreendida pelo pensamento e explicada por sua própria racionalidade. Entre o ponto de partida e o ponto de chegada produz-se, assim, um salto qualitativo.²³

Em síntese, o *método cientificamente exato* de Marx nos indica que:

- 1) toda categoria, por mais simples que seja, está sempre vinculada a um substrato concreto;
- 2) as categorias mais complexas (historicamente) contêm as formas mais simples, subordinando-as a novas determinações que não poderiam ser compreendidas, na sua plenitude, pelas formas (concretas) em que existiam anteriormente;
- 3) a rigor, só é possível compreender as categorias simples como tais quando estas já se encontram desenvolvidas e aparecem historicamente em sua forma complexa;²⁴

É preciso dar um salto aqui, de modo a dispensar a reconstrução de todas as mediações que seriam necessárias para a compreensão daquilo que queremos demonstrar, a saber, que nas considerações metodológicas sobre a economia política, fica claro que Marx estava plenamente consciente do problema do universal e do particular com relação ao desenvolvimento capitalista, relação esta que se expressa na compreensão dialética do universal (tendência do capital) e o singular (formas históricas determinadas), que é sempre mediado como *particular*, isto é, totalidade objetivada, determinada, nunca abstrata. E isso é válido para qualquer relação mais geral que se esteja analisando, como no dizer de Marx:

²³ Sobre isso, ver Marx (1989, p. 416-7).

²⁴ Por essa razão, Marx afirma: “Tampouco nascem as abstrações mais universais senão onde existe o desenvolvimento concreto mais rico, onde uma coisa aparece como comum a muitos indivíduos, comum a todos. Então já não pode ser pensada somente sob uma forma particular (1989, p. 413)”.

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Estas classes são, por sua vez, uma palavra vazia se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Estes supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços, etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços, etc. (Marx, 1989, p. 409).

Nesse sentido, Chasin (1988, p. 50) assevera que a inseparabilidade entre ontologia e dialética é o que “determina o estatuto da dialética de Marx enquanto método”, pois ao trabalhar com a “lógica da concreção”, “dialética não se aplica, mas se descobre”. E mais:

É através precisamente da lógica da particularidade que o processo de concreção pode ter lugar. Sem esta, o pensamento contrapõe abstratamente a empiria à generalidade, a individualidade isolada (abstrata) à humanidade como conjunto abstrato, o que torna impossível a demarcação especificadora do objeto real, colhido em sua totalidade. Ou seja, para exemplificar, sem a lógica da concreção ou da particularidade, cancela-se, [...], precisamente o ente por cuja mediação é capturada a individualidade e a humanidade concretas – a classe. (Chasin, 1988, p. 50).

Essa forma de trabalhar as conclusões de Marx sobre o método da economia política implica, evidentemente, a aceitação de sua validade. Entretanto, como é patente a essas mesmas conclusões, não existe “o método”, mas sim um método que corresponde a olhar para as transformações sociais, econômicas, políticas, educacionais e culturais à medida que estas se objetivam historicamente. Neste sentido, entendemos que a interpretação marxiana torna secundária a preocupação mesma de uma “sociologia crítica do conhecimento”, como a esboça Löwy (2000, p. 204).

Para este autor, frente à noção de neutralidade axiológica proposta pelo positivismo, faz-se necessário “procurar uma *outra noção* para a construção de um modelo de objetividade científico-social” (*idem*), o que, ao nosso ver, é antagônica à perspectiva marxiana de *aproximar-se ao real*²⁵. Nesse caso, aproximar-se-ia, ao contrário, de uma

²⁵ Netto (2000a, p. 52-63) faz uma análise sintética de como procedia Marx no tratamento dos seus objetos de estudo e crítica.

lógica de “aplicação” do pensar ao real, hipótese rejeitada por Marx em suas análises. O caráter necessariamente concreto da verdade histórica deste último é relativizado por Löwy, que se atém à análise genérica dos “pontos de vista” de classe, descolando-os, de certa forma, do movimento real e particular dessas classes na história. Isto redundava na sua “alegoria do mirante”, com a qual pretende observar níveis distintos de verdade (ou de capacidade da classe se apropriar/produzir conhecimentos verdadeiros) e estabelecer a “superioridade epistemológica” do proletariado.

Dito de outra forma: as “paisagens da verdade” desconsideram que a verdade histórica está *diretamente* vinculada ao desenrolar das lutas de classes – às ações práticas dos sujeitos que compõem a classe em cada momento – portanto não é resultado apenas de uma *tomada de conhecimento*, de fora para dentro. Ao afirmar que a condição de classe não é a única determinante da ciência (ou do conhecimento), e que esta última é determinada por outros fatores não classistas, relativamente autônomos em relação às classes (Cf. Löwy, 2000, p. 213-6), corre-se o risco de reduzir a concepção de classe à questão econômica, reproduzindo os erros de certas tradições marxistas que tornaram mecânica a análise da realidade concreta. Porém, diz ainda o autor:

o valor científico de uma pesquisa pode variar consideravelmente em função de variáveis múltiplas que são independentes com relação às classes sociais. O mirante não faz senão definir uma possibilidade objetiva de visibilidade: a visão efetiva e a pintura de uma paisagem não dependem mais dele (Löwy, 2000, p. 216).

Neste caso, a confusa relação que se tenta criar entre condição de classe (determinante da posição ocupada pelo sujeito no mirante) e o conhecimento efetivo produzido (ciência, a “verdade”) é relegada a uma espécie de mundo das não classes.²⁶ Afinal, que lugar ocupa na realidade efetiva (portanto, a das classes) esse conhecimento produzido de forma pretensamente “independente”?

É evidente que não se deve cair no equívoco de reduzir toda a realidade social à luta de classes. Tampouco afirmar que “tudo é luta de classes”, com o que se perderia o rigor e a

²⁶ Também aqui subjaz uma concepção *estática* da luta de classes que se desvincula da perspectiva da revolução, restringindo-a a uma “categoria epistemológica”, ao arremedo das formulações de Marx e Engels no decorrer de sua obra.

precisão analítica dessa categoria vital para a análise social no pensamento marxiano. O que queremos destacar, diferentemente, é que a luta de classes: 1) é essencial na medida em que se pauta na análise das condições determinadas de uma experiência histórica, a saber, das condições particulares do desenvolvimento das sociedades divididas em classes; 2) é categoria suficientemente abrangente, que busca dar conta da totalidade das relações de produção e reprodução de uma dada formação social nos marcos do MPC, não se restringindo a nenhum dos “fatores” que a determina: econômicos, políticos, sócio-culturais etc.

A teoria da luta de classes, antes de ser apenas uma explicação da determinação econômica em última instância, é o modo de ser/desenvolver-se das sociedades de classes modernas, alçadas, sob o capital, à condição (tendencial) de modo universal de ser de todas as formações sociais. Por isso, Marx é claro quanto às perspectivas do desenvolvimento histórico, atentando para o fato de que, a cada momento, um determinado modo de produzir e reproduzir a existência humana apresenta-se como mais avançado, seja no aspecto apenas técnico, seja no sentido mais amplo de domínio humano sobre a natureza. A sociedade burguesa não é senão o modo mais avançado de organização social *até certo ponto* da história humana.

O “método de Marx” nada mais é do que a análise das condições concretas desse desenvolvimento do ponto de vista das questões vitais para a sua transformação/superação. *Método* que não pode ser *aplicado* porque não está fora, mas é intrínseco à realidade que se torna objeto de entendimento. Sua complexidade será, portanto, proporcional à complexidade do processo real que se está analisando.

A particularidade capitalista vista por Marx e Engels

Em *A ideologia alemã*, Marx e Engels apresentam uma primeira compreensão do assunto:

É evidente que a grande indústria não atinge o mesmo grau de aperfeiçoamento em todas as aglomerações de um mesmo país. Mas este facto não trava o movimento de classe do proletariado, na medida em que os proletários engendrados pela grande indústria se colocam à

cabeça desse movimento e arrastam consigo as massas, até porque os trabalhadores excluídos da grande indústria se encontram colocados numa situação ainda pior do que a dos próprios trabalhadores da grande indústria. Os países onde se desenvolveu uma grande indústria actuam de igual modo sobre os países *plus ou moins*²⁷ desprovidos de indústria, devido ao fato de estes últimos se verem arrastados pelo comércio mundial no decorrer da luta levada a cabo pela concorrência universal (Marx e Engels, s/d., p. 75).

Antes de prosseguir, convém considerar que a própria crítica à ideologia alemã – motivo da obra em questão – indica os passos trilhados por esses dois autores, no sentido de que não se tratava de “demonstrar” teoricamente antes de apreciar a realidade tal como ela era. Às concepções que a filosofia alemã fez de sua própria realidade, opuseram a história real, concreta. Assim, a realidade é apreendida *por meio* da apreensão dos filósofos *ao mesmo tempo* em que a conhecem *por outros meios* (embora não sejam objeto de exposição na obra), criticando os primeiros. A crítica à “ideologia alemã” ganha sentido porque esta também expressava as condições de produção da existência da sociedade alemã e, portanto, as possibilidades de sua apreensão.

Marx e Engels estão em condições de olhar para a realidade alemã, tanto pelo fato de perceberem a *inversão* feita pela filosofia herdeira de Hegel, quanto pelo fato de revelarem que esta *ideologia* correspondia às condições objetivas particulares daquela sociedade. Condições estas determinadas pelos interesses reais de seus indivíduos constituintes – membros e frações da classe – que se tornavam progressivamente dominantes na sociedade.

A realidade alemã oferecia condições objetivas para que a filosofia especulativa dos novos hegelianos se convertesse num falseamento do sistema de Hegel. Com toda a sua recorrente ironia, os autores dirão que os neo-hegelianos criam, efetivamente, um “mercado” das ideias na Alemanha dos anos de 1840. Mercado que havia herdado o legado de Hegel e que procurava “revitalizar” aspectos de sua obra. A aparente seriedade inicial, contudo, converteu-se em charlatanice na medida em que se movia apenas no interior do pensamento, criando disputas meramente ideais, abstratas, constituindo-se num processo de “decomposição do espírito absoluto”:

²⁷ Mais ou menos.

Os industriais da filosofia, que até então viviam da exploração do espírito absoluto, ocuparam-se imediatamente dessas novas combinações, procurando com todo o zelo fazer render a parte que lhes coubera [...].

Esta concorrência deu origem a uma luta encarniçada que nos é agora apresentada e enaltecida como uma revolução histórica que teria conseguido prodigiosos resultados e conquistas (Marx e Engels, s/d. p. 12).

Toda a argumentação construída em *A ideologia alemã* terá, não por outra razão, a forma de uma crítica ontológica das questões mais essenciais para se entender a constituição desta visão *invertida* da realidade. Pondo-a em seu solo material, Marx e Engels se aproveitam da filosofia alemã para desvendar a *realidade alemã*. A crítica ao pensamento alemão não é, de modo algum, uma questão meramente “acadêmica” ou “filosófica”: é questão histórica. O desvendamento das condições reais que dão fundamento às relações sociais desta sociedade exige também o embate contra as suas expressões ideais.

No prefácio à 1ª edição e no posfácio da 2ª edição de *O Capital*, a apreensão da particularidade alemã ganha forma mais definitiva. Agora, a ênfase crítica de Marx recai, não mais sobre a filosofia, mas sobre a economia política, à qual ironiza como sendo uma “ciência estrangeira” na Alemanha:

Faltava a base viva da economia política, que acabou sendo importada da Inglaterra e da França como mercadoria acabada [...]. A expressão teórica de uma realidade estrangeira transformava-se, em suas mãos, num amontoado de dogmas, que eles interpretavam, ou melhor: deformavam, segundo o mundo pequeno-burguês que os circundava (Marx, 1989, p. 423).

Na Alemanha, foi a partir de 1848 que o desenvolvimento da produção capitalista tornou objetiva a *matéria* da economia política, o que ajuda a compreender as especificidades do desenvolvimento de uma economia política alemã, bem como os seus limites. E a conclusão de Marx foi fatal: “a economia política só pode assumir caráter científico enquanto a luta de classes permaneça latente ou apenas se revele em manifestações

esporádicas” (1989, p. 424). Depois disso tornam-se intransponíveis os limites de um conhecimento “imparcial”²⁸:

A burguesia conquistara o poder político na França e na Inglaterra. Daí por diante, a luta de classes adquiriu, prática e teoricamente, formas cada vez mais evidentes e ameaçadoras. Soava o dobre de finados para a economia científica burguesa. Agora, tratava-se não mais de saber se este ou aquele teorema seria verdadeiro, mas sim de saber se para o capital ele era útil ou prejudicial, cômodo ou incômodo, se contrariava ou não as ordens da polícia. Os pesquisadores desinteressados foram substituídos por espadachins mercenários, a investigação científica imparcial foi substituída pela má consciência e pelos próprios maus propósitos da apologia (Marx, 1989, p. 425).

A obra de John Stuart Mill, para Marx, é uma espécie de marco derradeiro da economia política burguesa, porque buscava “conciliar” – num “insípido sincretismo” – os inconciliáveis interesses do capital com os do proletariado. A economia política na Alemanha não passa de uma falsificação disto, pois pretende se constituir como tal no momento em que a “ciência burguesa” entra em decadência. (*idem*, p. 425-6). Seu desenvolvimento encontrava-se limitado desde o nascedouro pelo próprio desenvolvimento capitalista específico daquela sociedade, que criava um horizonte de mundo burguês que compreendia a ordem capitalista “não como uma etapa transitória, mas, ao contrário, como configuração definitiva e absoluta da produção social” (*idem*, p. 424).

O inverso disso, porém, não era verdadeiro:

O desenvolvimento peculiar da sociedade alemã ao mesmo tempo que impedia qualquer contribuição original para a economia ‘burguesa’, não impedia, porém, a sua crítica. E se esta crítica representa uma classe, ela só pode representar a classe cujo destino histórico é acabar com o modo de produção capitalista e abolir definitivamente as classes – o proletariado (*idem*, p. 426).

Eis porque Marx insiste em deixar claro o valor da dialética de Hegel, afirmando que esta, a despeito de seu caráter místico, “não impediu de maneira alguma que ele apresentasse

²⁸ Segundo Marx, esse momento teria sido marcado, na Inglaterra, pela obra de David Ricardo e, na França, pela de François Quesnay (1989, p. 424-5). Também neste caso as primeiras sínteses de Marx estão em *Miséria da Filosofia* (Marx, 1982a).

pela primeira vez suas formas gerais de movimento de modo amplo e consciente. Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. Para que se descubra o núcleo racional no interior do invólucro místico, é necessário colocá-la de cabeça para cima” (*idem*, p. 429). E esboça uma explicação para a “ideologia alemã”, que ao falsificar a dialética hegeliana,

virou moda na Alemanha, porque ela parecia glorificar o existente. Em sua forma racional, ela escandaliza e apavora a burguesia e seus porta-vozes, porque, na sua concepção do existente, afirmando-o, encerra também o reconhecimento de sua negação e de sua necessária destruição; porque considera toda forma atual sob o fluxo do movimento e, portanto, pelo seu lado transitório; porque não se deixa submeter por nada e porque é, em sua essência, crítica e revolucionária (Marx, 1989, p. 429-30).

De forma ainda mais irônica, Marx dirá que a crise, enquanto expressão do movimento contraditório do MPC, é mais sensível e perceptível para o “burguês prático”; e que a “crise geral” há de chegar e, “pela universalidade de sua ação e intensidade dos seus efeitos, fará entrar a dialética mesmo na cabeça dos trapaceiros que cresceram como cogumelos no novo Sacro-Império teuto-prussiano” (*idem*, p. 430). Estamos diante de um Marx que percebe o potencial revolucionário do pensamento dialético “posto em sua base material”, isto é, tornado instrumento de luta do proletariado na transformação da sociedade. A falsificação da dialética hegeliana, das noções de processo histórico *universalizante*, de revolução e de transformação social, bem como o combate às perspectivas universais da classe portadora dessa capacidade revolucionária, passavam a ser, portanto, necessidades (não só ideológicas, mas principalmente práticas) incontornáveis para a burguesia e o pensamento burguês.

A naturalização do presente e das relações sociais constitutivas da sociedade burguesa é produzida, sistematicamente, pela ideologia dominante, embora esta nunca se apresente como tal. Ao contrário, esta propõe a igualdade jurídica formal, a *cidadania*, como razão de ser desta forma de sociabilidade, igualando as relações sociais e criando uma pretensa harmonia que escamoteia as condições concretas nas quais se desenvolvem as lutas de classes. Nos projetos hegemônicos da burguesia – por certo, não desprovidos de

contradições – pode-se até falar em “desigualdades sociais” ou em “problemas sociais”, desde que mantidas intactas as condições concretas de sua objetivação.²⁹

A particularidade como questão teórico-prática

Vimos tentando mostrar, pela recuperação de trechos fundantes da obra e do pensamento marxiano e engelsiano, que a questão da universalidade do MPC se configura como uma ação a um só tempo universalizante e produtora/reprodutora de especificidades, regionais e/ou nacionais. Na *Crítica ao Programa de Gotha*, Marx alude ao equívoco de uma proposta de “programa de transição” que abusava do uso genérico de expressões como a “sociedade atual” e o “Estado atual”. O fundamento de sua crítica repousava sobre a necessidade de considerar as “particularidades do desenvolvimento histórico de cada país”, donde cunhou que o “Estado atual” é uma ficção. E fez as seguintes considerações:

os diferentes Estados dos diferentes países civilizados, em que pese à confusa diversidade de suas formas, têm de comum o fato de que todos eles repousam sobre as bases da moderna sociedade burguesa, ainda que em alguns lugares esta se ache mais desenvolvida do que em outros, no sentido capitalista. Têm também, portanto, certos caracteres essenciais comuns. Neste sentido, pode-se falar do “Estado atual”, em oposição ao futuro, no qual sua atual raiz, a sociedade burguesa, ter-se-á extinguido. (Marx, s/d., p. 221).

Essas especificidades não foram, portanto, desprezadas por Marx e Engels, capazes que foram de perceber o movimento histórico. No entanto, também é óbvio que não tiveram as mesmas condições histórico-objetivas de observar o desenvolvimento posterior de certas tendências. Como afirma Netto (2009, p. 19):

As profundas modificações sofridas então pelo capitalismo – que, enquanto *tendências*, foram objeto da prospecção teórica marxiana – não infirmaram em nenhuma medida substantiva as análises elementares de Marx sobre o seu caráter essencial e o da ordem burguesa: o

²⁹ Marx deixou clara sua posição na *Crítica ao Programa de Gotha*, propondo a substituição da vaga indicação de supressão de “toda desigualdade social e política”, presente no programa do partido operário alemão, pela necessidade de “abolição das diferenças de classe”, das quais “emanam” desigualdades de todos os tipos. (s/d., p. 219).

capitalismo monopolista recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica, todos eles desvelados pela crítica marxiana.

Tentamos mostrar, no item anterior, que o interesse pela “realidade alemã” configura-se numa das primeiras grandes apreciações de Marx e de Engels sobre o caráter peculiar do desenvolvimento capitalista, analisadas – como sempre o fazem – do ponto de vista das implicações político-práticas de tal especificidade para o movimento de superação do capital. E isto não é mero detalhe: toda a reflexão marxiana e engelsiana tem como eixo fundamental o pressuposto – já mencionado – de que os modos de produção possuem sempre um caráter transitório³⁰, com o que se conclui que entre a apreensão dos mecanismos fundamentais de funcionamento (produção e reprodução do MPC) e as estratégias para a sua superação, existe uma unidade indissolúvel. Entender como funciona, isto é, captar as conexões essenciais de uma dada realidade concreta é também, na sua contraditoriedade imanente, entender como certa formação social pode ser superada³¹.

A temática da particularidade é, portanto, crucial. Num primeiro momento de elaboração, Marx e Engels pensaram na questão da superação do MPC nas suas (e com o protagonismo dos proletariados das) formações sociais mais desenvolvidas:

O comunismo só é empiricamente possível como acção “rápida” e simultânea dos povos dominantes, o que pressupõe o desenvolvimento universal da força produtiva e as trocas mundiais que lhe estejam estritamente ligadas (Marx e Engels, s/d., p. 42).

Na continuação do trecho citado fica evidente que a simultaneidade reivindicada não implica nenhum desprezo com relação ao fato de que o capitalismo se constitui sempre em expansão, na sua tendência inequívoca de universalização, cujas particularidades emergem

³⁰ Marx e Engels (s/d., p. 34).

³¹ Esta unidade compreensão/crítica do real e direcionamento da transformação social, aliás, é um tema devidamente refutado pelo conjunto de ideias, valores, e perspectivas ideológicas que compõem a chamada pós-modernidade, que o tratam de forma dissociada, mesmo quando se apropriam das “contribuições de Marx”. Na crítica formulada por Netto (2008) este seria o caso emblemático de Boaventura de Souza Santos. Sobre o fracionamento do pensamento pós-moderno, ver também Harvey (2010, parte I); sobre as repercussões no campo da historiografia, ver Dosse (1992, p. 249-59); sobre as formas como o pensamento conservador contemporâneo, dentre eles o pós-moderno, revitalizam de várias maneiras o mito da “eternização” do sistema do capital, ver Mészáros (2004, p. 68-103).

como elo fundamental (“mediações”) entre o universal (totalidade do processo de constituição e desenvolvimento do MPC) e as realidades históricas específicas (singulares). Além disso, do ponto de vista das implicações políticas, parece claro que Marx pensara na revolução para além de uma questão “européia”, ou de alguma forma restrita ao que deveria ser o movimento revolucionário nos limites do “continente”, tal como ele o designara em correspondência a Engels. Isso mostra que não lhe escapou, também, a questão da particularidade do desenvolvimento capitalista em regiões diversas do planeta. Vejamos:

A tarefa histórica da sociedade burguesa é o estabelecimento do mercado mundial, pelo menos em suas linhas básicas, e um modo de produção que repouse sobre esta base. Como o mundo é redondo, parece que isso já foi realizado, com a colonização da Califórnia e da Austrália e a anexação da China e do Japão. Para nós, a difícil questão é esta: a revolução no continente é iminente, e terá um caráter imediatamente socialista; não será *necessariamente esmagada* neste *cantinho do mundo*, já que num terreno bem mais vasto a sociedade burguesa ainda está em *ascensão*[?]³².

Para Mészáros, a afirmação supracitada de Marx deve ser entendida como a possibilidade de uma “perspectiva sócio-histórica alternativa” em relação à que normalmente defendia o autor, a saber, aquela d’A *ideologia alemã*, cujo fundamento era o da *simultaneidade* das ações revolucionárias das forças do trabalho (com protagonismo das classes trabalhadoras dos países centrais), à medida que se saturassem, de modo irreversível, as contradições entre capital e trabalho. A questão era saber em que limites esse processo poderia ser desencadeado, já que a expansão “extensiva” do MPC, sob o imperialismo e o monopolismo, oferecia às forças do capital uma ampla capacidade de retardar essa saturação, ao que se somavam os mecanismos de “intensificação” das relações capitalistas. Daí a conclusão de que:

Muita coisa prendia Marx à perspectiva em que sua obra fora originalmente articulada e muito pouco já era visível das novas tendências de desenvolvimento – imperialista e monopolista – para permitir-lhe fazer a grande mudança para uma outra perspectiva, no espírito sugerido em sua carta a Engels. (Mészáros, 2002, p. 91).

³² A tradução dessa citação foi aproveitada da edição brasileira de *Para além do capital* (Mészáros, 2002, p. 90, grifos do autor). O texto completo foi consultado em inglês em Marx, [s/d]c..

Quando se observa o rumo dos acontecimentos históricos pós-morte de Marx, não há como negar que os problemas são de dimensões distintas com relação ao que poderia ter sido visualizado no século XIX. Isso nada tem a ver com a pretensa afirmação, comum nos meios acadêmicos, de que Marx teria “errado” suas previsões, o que não passa de um modismo empobrecedor.³³ Entendemos, portanto, que a necessidade de ampliar os horizontes da formulação marxiana, postulada dentre outros por Mészáros, é uma tarefa verdadeiramente marxiana. Nada mais. Tarefa que, diante da extrema complexificação social, política e econômica em escala global, trazidas pelo desenvolvimento capitalista pós-Marx, recoloca a problemática das “alternativas históricas” de superação da ordem capitalista, não mais restritas ao “cantinho do mundo” (Europa), mas devendo ser pensadas no “terreno bem mais vasto” agora dominado pela sociedade burguesa.

A particularidade observada na experiência histórica: Lenin e Trotski

Um bom exemplo de como a problemática da particularidade não é novidade e que, ao contrário, fundamentou decisivamente muitas posições políticas já tornadas clássicas, estão em Lenin e Trotski³⁴. Com a Revolução Russa, um processo histórico que se estende de 1905 a 1917, a questão ganha novo sentido, apresentando-se na história como um problema concreto para o proletariado. Apesar das divergências existentes entre as análises de ambos com relação à situação russa, é notável seu esforço por compreendê-la sob as condições objetivas particulares, não subordinadas a esquemas analíticos mecanicistas – de tipo *etapista* ou *determinista* – que se tornariam, nos anos seguintes à morte de Lenin, a principal marca da Internacional Comunista (3ª Internacional ou *Comintern*), colocando Trotski na ingrata posição de opositor às teses centrais do regime soviético encabeçado por Stalin. Começemos com Lenin.

³³ Na *Introdução*, fizemos menção ao caráter absurdo de cobrar de Marx e de Engels qualquer posição sobre aquilo que não tiveram condições de observar historicamente. Ver p. 16.

³⁴ Não temos a pretensão de fazer um balanço geral das obras desses dois pensadores, tampouco reduzir, cada qual, a um todo homogêneo. Trata-se de delimitar o *lugar* ocupado – que entendemos ser central – pela temática da particularidade do desenvolvimento do MPC nas reflexões de ambos, bem como nas decorrências desta compreensão para as ações políticas e organizacionais defendidas por ambos. Faremos isso recorrendo a alguns poucos excertos de sua vasta obra.

A questão da particularidade do desenvolvimento capitalista e suas vinculações diretas com as lutas do proletariado revolucionário, compõem parte essencial das preocupações teóricas de Lenin desde os últimos anos do século XIX e primeiros anos do XX. Em debate contra o que chamou de um período de “vacilação ideológica” da social-democracia internacional, que colocava em dúvida as bases da teoria revolucionária de Marx e Engels, Lenin reivindicará dos socialistas russos uma postura ‘ortodoxa’ frente a esta teoria, o que não significava a apreensão dogmática da mesma, como algo acabado e intangível:

Estamos convencidos, ao contrário, de que esta teoria não fez senão colocar as pedras angulares da ciência que os socialistas *devem* impulsionar em todas as direções, se é que não querem ficar para trás. Acreditamos que para os socialistas russos é particularmente necessário impulsionar *de forma independente* a teoria de Marx, porque esta teoria fornece somente os princípios *diretivos* gerais, que se aplicam em *particular* à Inglaterra e de maneira distinta na França; na França, de modo distinto da Alemanha; na Alemanha, de modo distinto que na Rússia. (Lenin, 2004, p. 128, grifos do autor).³⁵

Na ocasião do referido debate, Lenin não deixou de criticar, também, o caráter predominantemente economicista presente nas posições dos social-democratas russos e afirmou que a luta econômica, apartada da luta política, só poderia ser prejudicial aos interesses da classe trabalhadora, devendo sua luta ser conduzida de forma única, como luta *de classe do proletariado*. (Lenin, 2004, p. 129-31).

Ainda no interior dos debates com a social-democracia russa e seus opositores, Lenin não fora menos rigoroso frente às acusações – que considerava “absurdas”, “banais” e “vulgares” – que se dirigiam aos marxistas como se estes professassem uma espécie de “esquema histórico abstrato” e “imutável”. Às questões levantadas por Nicolai Mikhailovski respondeu³⁶:

³⁵ Tradução livre do original em espanhol.

³⁶ Para compreender o contexto em que tais críticas foram pronunciadas, ver a coletânea de textos escritos por Lenin no ano de 1894, intitulados *O que são os “amigos do povo” e como combatem os social-democratas* (2004a).

Nenhum marxista jamais advogou, em parte alguma, que “deveria haver” capitalismo na Rússia “porque” havia capitalismo no Ocidente, e assim por diante. Nenhum marxista jamais considerou a teoria de Marx como um esquema filosófico universalmente compulsório da história, como algo mais que uma explicação de uma formação sócio-econômica particular. Somente o Sr. Mikhailovsky, o filósofo subjetivo, obteve a façanha de demonstrar tal falta de entendimento de Marx ao atribuir a ele uma teoria filosófica universal; (Lenin, 2004a, p. 192).³⁷

Inserindo-se nos debates de seu tempo, Lenin vai se preocupar em afirmar os traços específicos do desenvolvimento do capitalismo na Rússia, opondo-se a qualquer tipo de dogmatismo e entendendo esta como uma tarefa revolucionária essencial. Deste esforço resultou uma de suas obras mais conhecidas: *O desenvolvimento do capitalismo na Rússia*. Estes traços marcam a obra de Lenin nos albores do século XX e não serão mais abandonadas até o fim de sua vida, como alerta Bianchi (2004, p. 05):

A particularidade do marxismo de Lenin nesse período é que nele o método transforma-se em política com a mediação do partido. Nisso a dialética em Lenin afasta-se decididamente de uma concepção meramente especulativa do real. O método dialético incorpora uma dimensão partidária na medida em que: 1) ele é o resultado e parte do antagonismo social; 2) ele encerra um programa de transformação da realidade por meio da ação do partido.

Poucos anos mais tarde, ficaria cunhada uma das expressões que melhor sintetizam a vinculação ineliminável, em Lenin, entre a teoria (abstraída das condições históricas específicas e particulares de cada situação concreta) e as estratégias de luta e de organização dos trabalhadores. Trata-se da afirmação de que a verdade não é uma questão *abstrata*, mas *concreta*. “As fórmulas políticas abstratas e universais são sempre falsas para Lenin que insistia em sua polêmica com Rosa Luxemburg na necessidade de rejeitar soluções universais para problemas políticos concretos” (Bianchi, 2004, p. 07).

Outra dessas referências-chave fora escrita, em abril de 1920, na crítica ao artigo do “camarada” B. K., no número 14 da revista *Kommunismus*, na qual Lenin endossa o motivo

³⁷ Tradução livre do original em inglês.

da crítica feita pelo autor, porém estabelece suas diferenças radicais quanto aos pressupostos utilizados:

A crítica do camarada B. K. se baseia em citações de Marx que se referem a uma situação distinta da atual; rejeita completamente as táticas do Comitê Central do Partido Comunista Alemão e deixa de lado o essencial. Deixa de lado aquilo que é a essência mesma, a alma viva do marxismo: a análise concreta de uma situação concreta. (Lenin, 1986a, p. 140, grifos nossos).³⁸

Com a máxima “análise concreta de situações concretas”, exigia-se a necessidade de combater toda e qualquer forma de dogmatismo que ofuscasse as tendências de desenvolvimento do processo histórico: as contradições e as lutas sociais concretas que lhe dão vida. A “análise da situação concreta” é o modo sintético que Lenin utiliza para afirmar que nenhuma luta pode ser compreendida e, portanto, conduzida no sentido da superação histórica que suas contradições apontam (a revolução), se não posta nas suas bases também concretas, na sua dinâmica própria e particular.³⁹

Uma das contribuições de Lenin para o estudo das condições concretas do desenvolvimento capitalista se deu com o aprofundamento da análise sobre o imperialismo, definição criada por Hobson e explorada pioneiramente por Hilferding na tradição marxista. Nela, expõe como é que se desenvolve, numa época histórica determinada, a tendência de universalização do capital, que se torna um dado concreto, observável em todas as partes do mundo a partir do último quartel do século XIX.

Em *Imperialismo, fase superior do capitalismo*, Lenin dirá que o imperialismo representava a fase “última” do MPC, caracterizada pelo amplo processo de concentração e monopolização da produção:

Os factos demonstram que as diferenças entre os diversos países capitalistas, por exemplo, no que se refere ao protecționismo ou ao livre câmbio, trazem consigo apenas diferenças não essenciais quanto à forma dos monopólios ou ao momento do seu aparecimento, mas que o

³⁸ Tradução livre do original em espanhol.

³⁹ Para um aprofundamento dos significados político-práticos abertos por essa máxima leniniana, ver também Dias (2010, p. 154-6) e Bianchi (2004).

aparecimento do monopólio devido à concentração da produção é uma lei geral e fundamental da presente fase de desenvolvimento do capitalismo. (Lenin, 1986, p. 590).

Como fase “agonizante” do capitalismo, o imperialismo seria, também, a prova cabal da contradição imanente ao desenvolvimento deste modo de produção, que necessita expandir-se continuamente sem que se criem as condições objetivas para essa expansão, momento em que passa a se caracterizar por sua natureza destrutiva e incontrolável. Sobre o imperialismo como fenômeno característico do MPC em certo estágio do desenvolvimento, Lenin assim sintetizou suas grandes tendências:

O capitalismo, na sua fase imperialista, conduz à socialização integral da produção nos seus mais variados aspectos; arrasta, por assim dizer, os capitalistas, contra sua vontade e sem que disso tenham consciência, para um novo regime social, de transição entre a absoluta liberdade de concorrência e a socialização completa.

A produção passa a ser social, mas a apropriação continua a ser privada. Os meios sociais de produção continuam a ser propriedade privada de um reduzido número de indivíduos. (Lenin, 1986, p. 594).

A sagacidade de Lenin em notar as tendências do desenvolvimento capitalista nos albores do século XX não se esgotam aí. A citação reproduzida a seguir mostra a atualidade de seu pensamento:

o desenvolvimento do capitalismo chegou a um ponto tal que, ainda que a produção mercantil continue “reinando” como antes, e seja considerada a base de toda a economia, na realidade encontra-se já minada e os lucros principais vão parar aos “génios” das maquinações financeiras. Estas maquinações e estas trapaças têm a sua base na socialização da produção, mas o imenso progresso da humanidade, que chegou a essa socialização, beneficia... os especuladores. Mais adiante veremos como, “baseando-se nisto”, a crítica filistina reaccionária do imperialismo capitalista sonha com voltar *atrás*, à concorrência “livre”, “pacífica” e “honestá”. (Lenin, 1986, p. 595).

Passemos, agora, à compreensão trotskista sobre a importância da particularidade do desenvolvimento capitalista. Esta aparecerá, em seus traços mais desenvolvidos, nas muitas

críticas feitas por ele contra o stalinismo. O contexto em que Trotski retoma suas análises sobre a especificidade russa concorre com o período de ascensão e hegemonização progressivas daquela que se tornaria a visão “oficial” sobre o sentido da revolução na antiga União Soviética. Pressionado pelas críticas dirigidas contra qualquer oposição à oficialidade, bem como pelos rumos assumidos pelo *Comintern*, com repercussões diretas na China, Trotski vê-se impelido a recuperar e aprofundar as teses antietapistas e antimecanicistas que havia desenvolvido motivado pela própria experiência russa de 1905-1917. Tais teses ficaram conhecidas, na denominação dele próprio, como as teses da “Revolução permanente”.⁴⁰

Contra os argumentos de Stalin e da burocracia dirigente do partido bolchevique, Trotski atém-se à “lei do desenvolvimento desigual do capitalismo” e critica a incapacidade – que diz não ser fortuita – de compreensão demonstrada pela oficialidade soviética quanto às especificidades nacionais da Rússia, erro de conseqüências teórico-práticas decisivas. Para isso recupera questões levantadas em 1906, em seu *Balanço e perspectivas*:

Coloca-se, hoje, para os marxistas, outra tarefa bem diversa: a definição das possibilidades da revolução que se desenvolve, mediante análise do seu mecanismo interno. A revolução russa tem um caráter todo específico, representando a soma de todas as particularidades de nossa evolução histórica e social e descobrindo diante de nós, por seu turno, perspectivas históricas inteiramente novas (Nossa Revolução, 1906, livro *Balanço e perspectivas*, p. 224).

A definição sociológica geral – revolução burguesa – não resolve, de modo algum, as tarefas políticas e táticas, as contradições e dificuldades que essa revolução burguesa apresenta. (*Ibidem*, p. 249). (Trotski, 2007, p. 99-100).

A busca por referências do passado tinha como objetivo, por um lado, a desconstrução das muitas acusações que lhe faziam em termos teórico-políticos; de outro lado, era também uma maneira de estabelecer um programa de ação política que, em seu entender, deveria estar fundado na análise das condições concretas da realidade russa no pós-revolução de outubro de 1917, bem como no papel que a União Soviética deveria cumprir face às tarefas do desenvolvimento da revolução em escala internacional. Neste sentido,

⁴⁰ Em 1930, Trotski publicou *A história da revolução russa*, trabalho no qual, segundo suas próprias palavras, dedicou os primeiros capítulos ao tratamento da particularidade russa. A exploração dessas teses foge ao escopo deste trabalho.

Trotsky critica a posição oficial stalinista-soviética que, a um só tempo, defendia um internacionalismo abstrato e burocrático (do e para os partidos comunistas) e o *socialismo nacional*, ou *socialismo num só país*, numa evidente contradição. Por ocasião de um discurso pronunciado por Stalin em 1929, publicado em 1930, o autor afirmou:

Não é verdade que a economia mundial represente apenas a simples soma de frações nacionais uniformes. Não é verdade que os traços específicos não passem de um complemento dos traços gerais, uma espécie de verruga no rosto. Na realidade, as particularidades nacionais formam a originalidade dos traços fundamentais da evolução mundial (Trotsky, 2007, p. 41).

Indo mais além nas reflexões sobre a particularidade russa, Trotsky trata da relação indissociável desta com a dominação capitalista (universal) e infere questões sobre a luta da classe operária:

Que diferença há, então, entre os países avançados e os países atrasados? Há uma diferença muito grande, mas sempre subordinada às relações da dominação capitalista. [...].
...um bom sistema de reivindicações e de ações, assim como um bem definido programa de luta pela influência sobre as massas operárias e camponesas, só podem basear-se no estudo pormenorizado da originalidade de cada país, isto é, do entrelaçamento real das diferentes etapas do desenvolvimento histórico. Um país que não fez ou não terminou sua revolução democrática apresenta particularidades extremamente importantes, que devem constituir a base do programa da vanguarda operária. (Trotsky, 2007, p. 179, grifos nossos).

O contexto específico de cada formação social determina as possibilidades históricas da luta revolucionária. É fundamental, portanto, que sejam compreendidas tais condições, seus limites e obstáculos. Sem, com isso, abrir mão da luta mais geral, contra o capitalismo enquanto modo de produção de caráter mundial: “A conciliação do desenvolvimento desigual da economia e da política só pode ser obtida na escala mundial (Trotsky, 2007, p. 181).”

A ênfase trotskista na crítica às posições oficiais do partido está, em nosso entender, diretamente ligada àquilo que chamamos – nas partes iniciais do capítulo – de “alternativas históricas”. A assunção de que o processo de desenvolvimento histórico revolucionário não

tem que cumprir necessariamente certas “etapas”, alça outras experiências históricas a uma condição analítica superior, não as alinhando artificialmente com as experiências históricas *clássicas*. Com isso não se deve pressupor uma relativização irrestrita do processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas e das formas de sociabilidade, mas compreender que, a cada momento histórico, é possível ampliar as chances e os caminhos para transformações de grande monta, não as prendendo em “esquemas teóricos abstratos”. Reivindicação similar também fizera Lenin.

Na fase imperialista/monopolista de desenvolvimento do MPC, o potencial revolucionário de países como as ex-colônias se altera substantivamente, o mesmo ocorrendo com os países centrais. Essa percepção das particularidades nacionais é que estimula Trotski a afirmar, já em 1905-6, a impossibilidade de qualquer reforma burguesa “democrática” na Rússia, como em outras experiências históricas, mas de colocar o proletariado como única classe que poderia liderar um processo de transformações sociais radicais (tese esta com a qual Lenin também concorda, embora não haja estrita concordância entre ambos):⁴¹

Para os países de desenvolvimento burguês retardatário e, em particular, para os países coloniais e semicoloniais, a teoria da revolução permanente significa que a solução verdadeira e completa de suas tarefas democráticas e nacional-libertadoras só é concebível por meio da ditadura do proletariado, que assume a direção da nação oprimida e, antes de tudo, de suas massas camponesas. (Trotski, 2007, p. 205, grifo nosso).

Vimos, portanto, como a experiência russa coloca a questão teórica da particularidade como objeto das reflexões, cada qual ao seu modo e com suas especificidades, de Lenin e de Trotski sobre os destinos da *revolução russa*. A realidade histórico-concreta extremamente complexa do desenvolvimento tardio do MPC nas formações sociais não centrais exige essa reflexão. É isso precisamente que define a relação

⁴¹ Seria necessária uma análise mais rigorosa da obra de Lenin e de Trotski para que todas as questões aqui levantadas se apresentassem de forma mais precisa. Entretanto, isto escapa ao objetivo deste trabalho, no qual nos limitamos a estabelecer as linhas gerais do pensamento de ambos e sua estrita concordância com relação à necessidade (teórico-prática) de entender as particularidades do desenvolvimento capitalista nas condições concretas das distintas experiências históricas. Para um panorama geral da obra de Trotski ver Demier (2008).

que vamos trabalhar em seguida, trazendo-a para as condições históricas também particulares do desenvolvimento brasileiro.

Delimitando o caso brasileiro

A esse ponto, deve estar claro que a insistência em discutir a *particularidade* nada tem que ver com a pretensão de ser “mais do que marxista”. Ao contrário, trata-se de explorar os caminhos abertos por Marx e que, pelas razões que Mészáros discute, não poderiam ter sido resolvidos – nem faria sentido que o fossem – ainda no século XIX.

Vimos como Marx e Engels trataram da particularidade alemã desde um ponto de vista ainda desprivilegiado, tendo limitadas condições de observar o processo de desenvolvimento histórico do final do século XIX e a ascensão do fenômeno do imperialismo, cuja análise fundamental ficara a cargo da geração seguinte de marxistas. Também pudemos observar que, nas análises de Lenin e de Trotski, a questão da superação da ordem capitalista é encarada sob a luz dos problemas concretos vividos nas condições concretas dessas formações sociais, digamos, “atrasadas”. Conclusão esta que não pretende atribuir homogeneidade às duas teorias, porém mostrar que, munidos de um objeto de análise historicamente situado (a Rússia) e do horizonte de uma transformação revolucionária com base nessas condições específicas, ambos não se limitaram a pensar a revolução como um dado a priori, tampouco uma “tese” que teria que se realizar necessariamente. Não se faz uma defesa da particularidade “auto-determinada”, mas de que nela estão presentes os elementos que compõem a universalidade do MPC (as contradições fundamentais, já desenvolvidas, entre capital e trabalho), portanto as possibilidades de se pensar numa ruptura revolucionária.

Neste conjunto rico de reflexões há muito posto pelos fundadores do marxismo, que pensa a constituição do MPC de maneiras diferenciadas e, portanto, não esquemáticas e repetitivas, é que se coloca também a questão da particularidade do desenvolvimento na qual se insere o Brasil. Se, como vimos, esta é uma conclusão possível apenas com o desenvolvimento histórico do modo de produção (cujas condições estavam ausentes no tempo de Marx e Engels), também é certo que a sua compreensão não escapou a estes últimos.

É lícito observar, ainda como preâmbulo às discussões mais específicas sobre o caso brasileiro, que a não apreensão das particularidades do desenvolvimento capitalista tem produzido uma série de reflexões, sobretudo ao longo da história do século XX, que tendem a se ajustar às perspectivas ideológicas conservadoras dominantes nesses mesmos períodos. Sintomática dessa “necessidade ideológica”, como a define Mészáros em *O Poder da Ideologia*, são as formas pelas quais os intelectuais do pós-2ª Guerra Mundial se aproximaram de concepções “universalistas” que não contestavam a nova realidade hegemônica consolidada pela força dos EUA, mas, ao contrário, ganhavam notoriedade e difusão à medida que buscavam justificar ideologicamente aquela nova ordem mundial em construção. Destaca-se, nesse sentido, a ampla difusão e influência adquiridas pela obra de Max Weber na segunda metade do século XX:

Foi a adequação da abordagem weberiana à articulação de uma “visão de mundo” necessária à relação de forças radicalmente modificada do pós-guerra – sob o poder hegemônico dos Estados Unidos, não apenas militarmente, mas também economicamente vitoriosos –, que relegou o imperialismo britânico e francês a um papel menor. [...].

Tendo surgido imediatamente após a guerra mais destrutiva jamais conhecida pelo homem, a “visão de mundo” da nova potência hegemônica tinha de ser eminentemente “razoável”, prometendo uma ordem social tranqüila em lugar do imperialismo tradicional historicamente antiquado e desacreditado. (Mészáros, 2004, p. 218).

Paralelamente à crescente influência weberiana no período⁴², e mais ou menos vinculadas a ela, também foram difundidas ideologias cujo caráter legitimador da nova ordem mundial – em que se vendia o “american way of life”, sem poder identificá-lo como uma “solução” nos marcos da dominação imperialista – fez com que, em geral, esta última fosse definida como:

libertadora das potencialidades positivas da “sociedade industrial moderna”, tanto nos países avançados quanto nas nações que haviam conseguido havia pouco sua independência: nos primeiros, dando fim à *luta de classes* como tal e, ao mesmo tempo, difundindo os benefícios

⁴² Para um balanço crítico das formulações que orbitavam em torno das teses de Weber, como as de Raymond Aron, Talcott Parsons e Merleau-Ponty, ver Mészáros (2004, p. 210-32).

da prosperidade crescente; e nos “países subdesenvolvidos”, estendendo a eles os recursos financeiros e tecnológicos necessários para a “*modernização*”, com o objetivo de elevá-los afinal ao plano do perfeito modelo de todas as sociedades industriais modernas: os Estados Unidos da América. (*idem*, p. 218).

Sem nos estendermos nesse assunto, cumpre enfatizar que a problemática do relacionamento – agora efetivo e irreversivelmente global – entre países centrais e países “periféricos” ou “subdesenvolvidos” não poderia ser mais desconsiderada sob nenhum aspecto. O que Mészáros sublinha é que muitos intelectuais, por maior que fosse seu prestígio enquanto intelectuais críticos, ajustaram-se a essa perspectiva conservadora dominante no pós-2ª Guerra, não tendo necessariamente uma visão homogênea sobre tais questões. É o caso da chamada Escola de Frankfurt, sobre a qual diz constatar que a “ausência mais ou menos completa desta problemática” era “tão eloqüente quanto uma abordagem abertamente pró-ocidental” (*idem*, p. 220).

A desconsideração dessa problemática, o que denominamos aqui de *não apreensão das particularidades* do desenvolvimento capitalista, possui implicações práticas fundamentais. Toda e qualquer perspectiva ideológica que se identificasse com a ordem capitalista mundial dominante tinha de se apresentar, antes de mais nada, como adversária das lutas sociais anticapital, seja pelo mote da “eternização” dos modos de ser e reproduzir-se do capital, seja pela pretensão de determinar o “encerramento histórico” do desenvolvimento via aperfeiçoamento progressivo e permanente do capitalismo, ou da “sociedade moderna”:

Aron foi um dos principais representantes entre aqueles que se engajaram com mais entusiasmo na defesa da perspectiva atlanticista, rejeitando desdenhosamente toda crítica a ela como “megalomania, antiamericanismo, o ‘progressismo’ político típico dos intelectuais de origem latina, estejam eles às margens do Sena, em Havana ou no Rio de Janeiro”. Na perseguição de seus objetivos, Aron introduziu um “corretivo” ideológico bastante transparente, substituindo “*capitalismo*” por “*todas as sociedades modernas*”, de modo a poder declarar que “na era da sociedade industrial não há contradição entre os países subdesenvolvidos e aqueles dos países avançados”, e que “o grande desenvolvimento de

alguns países não é causa nem condição do subdesenvolvimento de outros países”. (Mészáros, 2004, p. 221).

Retomemos, agora, o fio da meada. Chasin ensaia um breve balanço das deficiências mais notáveis nas interpretações sobre o caso brasileiro, afirmando que:

De uma parte, o insatisfatório entendimento do que venha a ser o *caráter universal* do fenômeno capitalista conduziu a refletir simplesmente com atributos e leis genéricas, e a “constatar” a *ocorrência necessária* destes a qualquer custo, no interior das fronteiras nacionais. Assim, preservaram-se universais, mas não propriamente na condição de universais concretos, e, muitas vezes, singularidades reais foram perdidas. De outra parte, uma forma de incorreção mais recente tem hiperacentuado as singularidades, mas, tomando-as simplesmente como dados empíricos, isto é, despojadas por inteiro de qualquer espessura ontológica, [...] faz com que a universalidade concreta seja completamente diluída. (Chasin, 2000, p. 12).

Sobre a particularidade na qual se insere o caso brasileiro, Chasin vai mais além: afirma que é possível constatar a existência de formas *não clássicas* variadas de constituição do capitalismo, não existindo apenas *uma forma não clássica*. (*idem*, p. 45). O parâmetro utilizado pelo autor é o de que a apreensão marxiana da *via prussiana*, referente ao caso alemão, como forma *não clássica* por excelência não é única, mas uma das formas possíveis de constituição não clássica. Conclui então que a esta é preciso adicionar uma nova particularidade que, sem ter a pretensão de esgotar a questão, denominou de *via colonial*.

A “via colonial de entificação do capitalismo” não nega a via prussiana, mas busca estabelecer as diferenças entre ambas, tendo a primeira como parâmetro histórico. Na prática, significa analisar cada caso singular e extrair deles os elementos que os conectam (*via prussiana* e *via colonial*) no plano mais geral, conformando-os como formas particulares de constituição do capitalismo. A rigor, trata-se de observar antes o que “os separa dos casos clássicos do que os identifica entre si”. Prossegue o autor:

a conexão que se está indicando situa-se no plano de certas determinações gerais, de algumas abstrações operadas em relação ao concreto da particularidade do caminho prussiano. Assim, irrecusavelmente, tanto no Brasil quanto na Alemanha a grande propriedade rural é presença

decisiva; de igual modo, o reformismo pelo “alto” caracterizou os processos de *modernização* de ambos, impondo-se, desde logo, uma solução conciliadora no plano político imediato, que exclui as rupturas superadoras, nas quais as classes subordinadas influiriam, fazendo valer seu peso específico, o que abriria a possibilidade de *alterações* mais harmônicas entre as distintas *partes* do social. Também nos dois casos o desenvolvimento das forças produtivas é mais lento, e a implantação e a progressão da indústria, isto é, do “verdadeiro capitalismo”, do modo de produção especificamente capitalista, é retardatária, tardia, sofrendo obstaculizações e refreamentos decorrentes da resistência de forças contrárias e adversas. Em síntese, num e noutro casos, verifica-se, para usar novamente uma fórmula muito feliz, nesta sumariíssima indicação do problema, que o *novo* paga alto tributo ao *velho* (Chasin, 2000, p. 43-4).

Parece não haver dúvida quanto à correção da problemática apresentada por Chasin⁴³, segundo a qual se constata a existência de pontos extremos (como falsa polarização), representados, de um lado, pela insuficiente capacidade de compreender o universal do desenvolvimento do MPC como um complexo de outros universais formados, por sua vez, por experiências singulares; e, de outro lado, pelo exagero singularista, que chega a isolar as experiências históricas, desprovendo-as de seu conteúdo histórico vinculado à totalidade. Nesse sentido, é essencial reforçar uma premissa aqui adotada e que subsidiará as reflexões apresentadas nesse trabalho: o estudo da particularidade do caso brasileiro não implica secundarizar o caráter universalizante (e totalizante) do desenvolvimento do MPC, o que conduziria a um equivocado “particularismo” no qual se pretendesse entender o capitalismo brasileiro *por si só*. Com efeito, quando nos referirmos doravante à particularidade do capitalismo no Brasil – ou simplesmente à *particularidade brasileira* – estaremos designando a totalidade das relações capitalistas vistas na ótica de uma realidade específica que, ao mesmo tempo, integra essa totalidade e é uma experiência singular que revela os traços característicos de uma forma *particular* de desenvolvimento do MPC.

Aprender esta particularidade corresponde a não equalizar as formas determinadas do desenvolvimento capitalista, como se todas as formações sociais tivessem que percorrer caminhos previamente estabelecidos. Por ora, é lícito anunciar que vamos defender a tese de

⁴³ Não é preciso alinhar-se totalmente com as teses propostas por Chasin para conferir importância à problemática da via colonial. Parece conveniente, portanto, que esta seja apreendida aqui como ponto de partida para uma investigação que não será resolvida neste trabalho, mas que pode contribuir para a formulação, em termos mais apropriados, da questão da particularidade na qual se insere o Brasil no processo de constituição global do MPC.

que a particularidade é fundamental para se pensar hoje na superação do sistema de controle do capital⁴⁴, sem com isso endossar uma posição antiinternacionalista. Igualmente importante é lembrar que o caráter internacional do desenvolvimento capitalista contemporâneo, bem como a necessidade da luta por sua superação também no plano internacional, não implicam abandonar as questões nacionais a um plano secundário. Tampouco implicam que se esteja propondo uma “saída pela particularidade”. Vejamos as duas citações seguintes:

O impulso destrutivo do capital não pode sequer ser aliviado, muito menos positivamente superado, apenas no plano internacional, por meio da ação de governos nacionais particulares. Pois a existência contínua dos *microcosmos* antagônicos e sua subordinação a estruturas cada vez maiores do mesmo tipo conflituoso (como as gigantes corporações transnacionais, conforme surgem hoje pela concentração e centralização do capital) reproduz necessariamente, mais cedo ou mais tarde, os conflitos temporariamente aplacados. (Mészáros, 2007, p. 268).

a transformação socialista essencialmente necessária de nosso modo de reprodução sociometabólica não é em absoluto plausível sem a instituição de soluções verdadeiramente viáveis às queixas nacionais há muito negligenciadas dos países dominados, no interior da estrutura do internacionalismo substantivamente igualitário. Pois somente a busca historicamente apropriada da estratégia – capaz de levar a dimensão nacional e internacional de intercâmbio social a seu denominador comum positivo em todos os lugares – pode resolver a grave crise estrutural de nossa ordem social. (Mészáros, 2007, p. 270).

Com efeito, se na particularidade que determina certos tipos de formações sociais, não estão postas as “saídas” para os problemas estruturais da ordem do capital, também não se pode pensar numa saída duradoura sem enfrentar seus problemas concretos mais evidentes. Invertendo a ordem dos argumentos, poder-se-ia afirmar que a particularidade brasileira carrega em si as determinações mais estruturais do MPC, tal como uma explicitação inequívoca (pois ampliada) do caráter iníquo e destrutivo do capital. Surge na história como contradição imanente ao capital: o desenvolvimento *universal* desta forma de organização social se faz a partir de centros irradiadores, que operam como difusores do

⁴⁴ Sobre isso, deve-se observar as conclusões de Mészáros (2004, p. 236-9).

desenvolvimento econômico para outros espaços que só então adquirem a condição de *nacionais*. É neste sentido que Sampaio Jr. (1999, p. 89) alerta para os “dilemas do desenvolvimento capitalista dependente”:

Nem todas as formações sociais [...] são capazes de gerar revoluções burguesas que permitam conciliar transformações capitalistas com mudanças socioculturais de caráter construtivo.

O desenvolvimento capitalista, que concentra e centraliza os controles do processo de acumulação de capital, não pode dar origem a formações sociais com padrões de desenvolvimento social igualitários. Ao contrário, a produção de iniquidades é inerente à necessidade de expandir o capital: as economias capitalistas dependentes “não satisfazem os prerequisites básicos para que as transformações capitalistas se processem como um fenômeno intrínseco ao espaço econômico nacional” (Sampaio Jr., 1999, p. 90). O dinamismo dessas economias é decisivamente influenciado pelos dinamismos das economias centrais, centros irradiadores do desenvolvimento capitalista.

Essa determinação externa não elimina, contudo, o caráter contraditório do processo histórico do desenvolvimento capitalista, pois essa determinação nunca é unilateral, devendo sempre ser mediada pelas estruturas políticas e sócio-culturais das formações sociais periféricas. “Por conseguinte, ainda que o contexto civilizatório exerça forte influência sobre as economias dependentes, em última instância, seu destino é decidido internamente” (*idem*, p. 95).

Não vamos explorar esse elemento contraditório da necessidade de “decisão interna” neste momento, deixando-o para a continuação do trabalho. Cumpre destacar, antes, sua importância política vital. O combate contra a ordem do capital pela via da afirmação positiva de um novo projeto de intervenção social, não pode ser apenas o de um projeto contra a universalidade do capital (em abstrato), porém contra as formas particulares e concretas dessa universalidade, da qual, entendemos aqui, a solução dos problemas mais importantes da realidade brasileira também é parte fundamental. (Cf. Mészáros, 2007, p. 266-8).

A “miséria” como condição estrutural

Os inúmeros problemas sociais postos pelo tipo de ascendência global do capital como modo de produção já são amplamente conhecidos, tendo tido Marx e Engels como dois de seus maiores teóricos⁴⁵. Vimos também como o caráter não homogêneo deste processo define a existência de formas particulares de constituição do MPC, nas quais esses problemas sociais também se apresentarão de maneira peculiar. Se não se constata a existência de nada próximo ao igualitarismo nos países centrais do MPC, como uma condição inerente do seu desenvolvimento, no caso dos países “periféricos” o desenvolvimento extensivo e intensivo do MPC – que, na prática e na ideologia do capital se converte em “modernização” capitalista – só poderia se fazer sob a condição de produzir ainda mais exploração, opressão e concentração das riquezas socialmente produzidas, numa espécie de hiperdimensionamento dos problemas sociais característicos das sociedades capitalistas. Usaremos o termo *miséria* como sumário dessa condição específica.

Para a tese aqui proposta é fundamental que se discuta este caráter estruturalmente produtor de iniquidades (incorrigíveis sob o sistema do capital), na sua forma ampliada do desenvolvimento tardio do MPC nas distintas realidades históricas. Uma das análises clássicas das formas como o modo de produção se universalizou, produzindo consigo a universalização da pobreza e das condições de reprodução social, fora feita sobretudo por Lenin nas teses sobre o imperialismo. Suas assertivas parecem muito vigorosas para explicar, ainda hoje, as tendências principais desta forma de organização particular do MPC contemporâneo, como tentamos demonstrar no decorrer do capítulo.

É fato que a formação da particularidade brasileira – e latino-americana – ocorre por meio da *junção* entre o movimento histórico de ampliação/universalização do MPC e a necessária constituição de novas formações sociais neste processo, que se fez, dentre outras maneiras, pela colonização moderna. Está inscrita, portanto, na gênese do MPC, pois, a um só tempo, se “agrega” a ele e é elemento constituinte fundamental ao movimento histórico de organização global do capital. O novo, neste caso, significa a conformação de *novas* formações sociais *para o capital*, porque inclusas nas suas determinações mais gerais.

⁴⁵ É fundamental mencionar duas obras: *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra* (Engels, 1975) e o Livro I de *O Capital* (Marx, 1982, 1968). Em ambas são descritos longamente os problemas da classe trabalhadora inglesa como decorrência da revolução industrial.

Explicar como ocorre esse processo desde os idos da colonização é uma tarefa que foge completamente ao escopo desta tese. Para isso será preciso partir de uma base teórica já desenvolvida, da qual apontaremos suas linhas gerais – no segundo capítulo –, dispensando a necessidade de reproduzi-la no texto.

Aqui, nos interessa explorar as conseqüências estruturais deste tipo de desenvolvimento para as condições gerais de reprodução social, isto é, o tipo de sociabilidade específica (possível) criada nas condições particulares da formação social brasileira, a partir da fase imperialista do MPC. Mais especificamente: naquilo que ela possui de mais atual para entender o Brasil dos anos pós-1964. Neste sentido, a análise do imperialismo deve servir de suporte teórico fundamental, pois é nesta fase que se completa⁴⁶ o processo de desenvolvimento das forças produtivas no Brasil, com a industrialização. Agora, retomemos a discussão das determinações estruturais.

A maneira como o capital se articula na ordem internacional da fase imperialista, ditada pelas potências dominantes, impõe condições de dependência econômica e política que fazem com que aquelas características de dominação construídas sob a colonização sejam, nas suas determinações gerais e estruturas básicas, mantidas no período pós-colonização. Isso se deve, também, à “cumplicidade subserviente” das classes governantes desses países. (Mészáros, 2007, p. 262). A iniquidade social marcante dos países “subdesenvolvidos” deve-se, portanto, a uma determinação inscrita estruturalmente no modo como o capital universaliza seus mecanismos de controle, embora esta determinação sempre se concretize historicamente – não havendo outra forma possível – num processo que envolve disputas políticas, o que lhe confere um caráter contraditório.

A este caráter limitado do desenvolvimento das forças produtivas capitalistas corresponde uma “sociabilidade estreita e acanhada, tolhida e amesquinhada em todos os seus âmbitos”, completa Chasin (1988, p. 30). Em outro momento, este mesmo autor definiria a miséria da via colonial de forma ainda mais conclusiva:

a objetivação pela *via colonial* do capitalismo, que particulariza formações sociais economicamente subordinadas, socialmente inconsistentes e desastrosas, politicamente instáveis em sua natureza autocrática e culturalmente incapacitadas de olhar para si com os

⁴⁶ As condições também particulares nas quais se dá esse desenvolvimento, que é sempre incompleto e retardatário frente aos capitalismo centrais, será objeto de discussão no capítulo 2.

próprios olhos e traçar um horizonte para seus dilemas específicos na universalidade dos impasses mundiais. Sob os influxos e refluxos do capital metropolitano, produzem e reproduzem a miséria de sua incontemporaneidade, armada sobre a *incompletude de seu capital incompletável* e, por isto, sobre a natureza invertebrada de suas categorias sociais dominantes e, por decorrência, sobre a inorganicidade de suas categorias sociais subalternas. (Chasin, 2000, p. 212).

A condição de miséria capitalista da via colonial, portanto, não diz respeito a uma determinação estrutural apenas *posta desde o início*, mas antes é a condição de sua *reprodução permanente*. A lógica de universalização do capital, desigual e combinada, impõe tal condição, de maneira que sempre haja uma subordinação hierárquica a diferenciar o grau de desenvolvimento dos capitais. Esta subordinação surge primeiro como divisão entre Estados-nação, mas tende a ultrapassar tais fronteiras, passando a fazer parte de todas as formações sociais.

Enquanto o processo de universalização encontra-se em fase ascendente, várias das contradições geradas pelo sistema capitalista podem ser contornadas, obtendo-se respostas assimiláveis pelo sistema. Porém, quanto mais se aproxima a consumação da “ascendência global do sistema”, como a denomina Mészáros, mais difícil se torna “conciliar” tais contradições. A esse respeito, o desenvolvimento capitalista da fase imperialista caracterizar-se-ia por meio de dois processos mais gerais: de um lado, parte das contradições do sistema industrial competitivo seria transferida para a esfera das disputas diretas entre Estados, ao que corresponde um enorme fortalecimento do poder econômico e políticos dos interesses mais fortes (concentração e monopolização), personificados nas grandes corporações “multinacionais”; de outro lado, no campo do trabalho,

a partir da margem de vantagem diferencial – que rende *taxas diferenciais de lucro* e superlucro –, certa porção pode ser deslocada para a força de trabalho “metropolitana”. É deste modo que a *taxa diferencial de exploração* – sem a qual as necessárias taxas diferenciais de lucro altamente favoráveis não seriam viáveis – torna-se parte integrante do sistema do capital global... (Mészáros, 2002, p. 89).

Na fase atual do desenvolvimento do MPC, as contradições fundamentais entre capital e trabalho não podem ser simplesmente deslocadas, tal como “problemas menores”, nem mesmo apenas “conciliadas” com a promessa de que seriam resolvidos com mais *capitalismo*, isto é, com mais acumulação/“crescimento econômico”. O neoliberalismo demarca, assim, uma época histórica em que as conquistas reais obtidas pela classe trabalhadora na luta contra o capital precisam ser reconvertidas, tornadas força nova *para o capital*. Eis a necessidade objetiva que induz a ideologia burguesa a manipular o pensamento de maneira que se percam as conexões históricas, a memória de outros tempos em que essa possibilidade apresentava-se aberta. Sobre este processo Hobsbawm (1998, p. 13) afirmou:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes do que nunca no fim do segundo milênio. Por esse mesmo motivo, porém, eles têm de ser mais do que simples cronistas, memorialistas e compiladores.⁴⁷

A impossibilidade de contornar, de forma duradoura e estável, as contradições do sistema do capital, favorecidas outrora pelas reestruturações capitalistas, produtiva e sócio-política, da fase imperialista-monopolista, é apenas um dos sintomas da *crise estrutural* que assola o MPC nos dias atuais. Observe-se, por exemplo, como o pensamento neoliberal – em várias de suas vertentes – tenta encontrar fórmulas universais, válidas para quaisquer realidades históricas (da China ao Haiti), para atender às necessidades produtivas e reprodutivas do capital. A tentativa mistificadora de suprimir toda e qualquer particularidade das formações sociais capitalistas, hoje mais do que nunca, tornou-se uma necessidade para a manutenção da ordem capitalista. Contra esta tendência é que se deve resguardar a complexidade do processo histórico: para compreender a natureza complexa do desenvolvimento capitalista (portanto, para as estratégias de superação) é necessário o reconhecimento histórico-concreto da natureza universalizadora do capital.

⁴⁷ Para uma discussão dos impactos dessa tendência histórica no pensamento, na arte e na cultura em geral, ver Harvey (2010).

Ressalte-se, além disso, que o estabelecimento do capitalismo como sistema mundial de controle também contribui – num apenas aparente paradoxo – para erodir as estruturas parciais e mecanismos tradicionais de controle, a saber, aqueles estabelecidos em nível nacional. O capital, por sua vez, não é capaz de criar estruturas similares de controle em escala global: “‘A crise de hegemonia, ou crise do estado em todas as esferas’ (Gramsci) se tornou um fenômeno verdadeiramente internacional” (Mészáros, 2008, p. 88).

Com Mészáros, endossamos a posição de que a superação do capitalismo não pode mais ser tratada como uma contingência, mas sim como uma *necessidade histórica*:

Defender e idealizar acriticamente como universalmente elogiável o imperativo de auto-expansão e crescimento ilimitado do sistema do capital, apesar de suas implicações e conseqüências destrutivas, levam à recusa persistente em retificar a iniquidade insustentável de nossa ordem mundial. (Mészáros, 2004, p. 40).

Não temos a pretensão de oferecer, aqui, “respostas” para os problemas da transição que julgamos necessária. Por esta razão, convém expor claramente os limites deste trabalho, que em nossa opinião restringem-se a mostrar o sentido e a importância incontornáveis da necessidade de apreender a particularidade como tarefa fundamental para a superação da ordem capitalista. Se assim for possível proceder, já estará dada a base para novos, e necessários, avanços. Apreender a particularidade apresenta-se como um pressuposto e não como um fim em si mesmo, já que todas as formas de desenvolvimento capitalista tendem a produzir miséria e destruição, porque baseadas em relações de exploração e opressão, para parcelas cada vez maiores da classe trabalhadora mundial. Isso implica pensar numa *superação* que só pode ser planejada de forma global:

A universalidade destrutiva do capital não pode ser enfrentada com uma fuga para o “pequeno mundo” das disputas locais. Quer se goste ou não, não há como escapar do problema histórico para o qual somente se concebem soluções globais para enfrentar nossos problemas globais. (Mészáros, 2004, p. 43).

A vinculação entre a tendência universalizante (extensiva e intensivamente) do desenvolvimento do capital durante seu longo período de gestação e transição, e a miséria

crescente de grande parte da humanidade, parece, à esta altura, óbvia. A penetração intensiva do capital – e do capitalismo propriamente dito, nas suas formas mais avançadas – em diversas regiões do planeta não trouxe, conforme prometiam seus apologetas, soluções para os problemas concretos das populações desses locais. Ao contrário, agravaram-nos ainda mais. Na forma do capital, esses problemas podem se traduzir de diversas maneiras: dívidas crônicas com os países “desenvolvidos”, problemas inflacionários, dependência estrutural, amplas desigualdades sociais, para mencionar alguns deles. Na fase atual do MPC, a questão não reside mais na *possibilidade* de superar a ordem do capital, impondo pretensos mecanismos corretivos (parciais) contra seus problemas estruturais, mas na *necessidade* de uma superação positiva. Tampouco são iniquidades sociais exclusivas dos países “subdesenvolvidos”, já que as condições estruturais da expansão capitalista também levam a uma penetração crescente das condições da miséria nos países centrais.

Nota final sobre a *questão teórica*

Resta então a pergunta: como proceder numa “análise concreta de situações concretas” da particularidade do caso brasileiro? No decorrer dos capítulos seguintes, veremos quais são as conseqüências dos problemas até aqui apontados quando estudamos a experiência brasileira e por quais razões devemos levá-la em conta se queremos compreender o sentido do desenvolvimento educacional de nível superior que lhe corresponde. Tentaremos mostrar que este nível educacional, no período histórico que vai de 1964 aos anos 1990, só ganha sentido se analisado no quadro das sistemáticas limitações estruturais do desenvolvimento capitalista brasileiro.

Antes disso, será preciso situar em quais condições se produz a particularidade brasileira de constituição do MPC. Para isso recorreremos às interpretações daqueles que consideramos os principais teóricos do desenvolvimento brasileiro, trabalhando com suas ideias fundamentais: Caio Prado Jr., Florestan Fernandes e Nelson Werneck Sodré, num primeiro plano; Octavio Ianni e Francisco de Oliveira, num segundo. Outros autores comparecerão, no trabalho, de forma esporádica e sem a pretensão de ter o conjunto de suas ideias mais importantes representadas no texto.

Por fim, todas as questões (“notas teóricas”) levantadas neste capítulo não fariam o menor sentido se, na continuidade dos capítulos, a discussão sobre o caráter dialético do desenvolvimento capitalista brasileiro, sob condições particulares, ficasse relegada a um segundo plano. Igualmente errôneo seria pensar que da discussão *teórica* feita nesse primeiro capítulo decorra sua “aplicação” para o objeto determinado desta tese, a saber, a particularidade brasileira e, em seu interior, a questão da educação superior no pós-1964.

As notas feitas aqui possuem um caráter de introdução ao objeto da tese e foram desenvolvidas como necessidade de fixar pé no debate que se vem fazendo no interior da tradição marxista sobre a questão do desenvolvimento histórico de experiências as mais diversas. Seguindo alguns dos caminhos abertos por essa tradição de pensamento, entendemos que é possível pensar a educação superior brasileira à luz da particularidade. As diferentes e complexas formas de implicação desta na realidade educacional brasileira, bem como a maneira pela qual a própria educação também exerceu influência decisiva para a manutenção deste *status quo* compõem, portanto, a temática geral deste trabalho.

Capítulo 2 - Particularidade e capitalismo no Brasil: teorias da “revolução brasileira” e condições para as questões sociais e educacionais

Pouco importa assim, ao se encetar a análise e a indagação das transformações constituintes da revolução brasileira, saber se elas merecem esta ou aquela designação, e se se encerram nesta ou naquela fórmula ou esquema teórico. O que vale é a determinação de tais transformações, e isto se procurará nos fatos ocorrentes e na dinâmica desses mesmos fatos. É disso que precisam preliminarmente compenetrar-se os teóricos e planejadores da revolução brasileira. (Caio Prado Jr., 1999, p. 15).

Uma vez conformada, teoricamente, a importância das formas particulares de desenvolvimento capitalista, bem como suas decorrências estruturais na constituição de novas formações sociais *para o capital*, é mister adentrar na análise concreta da situação brasileira para, a partir daí, aproximarmos-nos de uma explicação concreta da educação superior no país, fazendo jus ao propósito do trabalho.

A apreensão dessa especificidade histórica não é, por certo, uma proposta original no pensamento brasileiro. Segundo Ianni (1989, p. 259-60) foi Caio Prado Jr. quem, ainda nos anos 1930, deu início a um trabalho sistemático de interpretação do Brasil, numa perspectiva teórico-metodológica marxista. Sua obra, acrescenta Ianni, “inaugura um estilo de pensar a realidade brasileira” que deu corpo a toda uma historiografia. Florestan Fernandes corrobora essa apreciação afirmando que Caio Prado Jr. foi o “inventor e propagador de uma visão própria da história do Brasil”, trabalho que se iniciou com *Evolução política do Brasil* (1933) e se consolidou a partir de *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia* (1942). O autor completa:

A sociedade colonial e o modo de produção escravista encontram, finalmente, o intérprete que iria considerá-las como uma totalidade *in statu nascendi* e no seu *vir-a-ser*. (Fernandes, 1995, p. 84).

Desnecessário alongarmos-nos nas referências que confirmam Prado Jr. como autor ímpar na definição deste novo objeto – a particularidade brasileira. Importante, porém, é mencionar o significado de sua obra no contexto em que foi produzida:

Caio Prado Jr. foi o primeiro entre os marxistas brasileiros a se contrapor às teses estalinistas aprovadas no VI Congresso da Internacional Comunista, realizado em Moscou, em 1928. [...] Caio Prado Jr. rebateu uma a uma essas teses, equivocadas, principalmente, pelo transplante de determinações históricas do mundo europeu, transformadas em “classicidade”, num desrespeito flagrante às formas específicas da objetivação do capitalismo em nosso país, cuja gênese histórica encontra-se no sistema colonial. (Rago Filho, 2010, p. 76).

Conforme antecipado no final do capítulo 1, além de Caio Prado Jr. trabalharemos com um conjunto de autores-chave para a análise da problemática do desenvolvimento capitalista brasileiro nas condições da particularidade. São eles: Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, num primeiro plano, e Francisco de Oliveira e Octavio Ianni, num segundo plano.⁴⁸ Estes autores, evidentemente, não se integram num conjunto homogêneo. Porém, o que orientou as escolhas foi o fato de que todos se preocuparam com uma questão fundamental e coerente com as opções aqui feitas: a análise concreta de situações concretas.

Antes de passar, então, à exposição das ideias discutidas por esses autores, convém reforçar que, nesta tese, não serão endossados dois tipos comuns de análise, aparentemente opostos, mas que se complementam de muitas maneiras: o primeiro, de entender a especificidade brasileira num sentido isolacionista, que negligencia as visões globais; o segundo, de entender que a particularidade e a reflexão sobre a formação brasileira na ótica da sua relação imanente com as economias centrais, são equivocadas porque estariam fundadas em visões “eurocêtricas”.⁴⁹ Estes dois grandes modos de proceder, evidentemente,

⁴⁸ Estão ausentes aqui autores importantes para uma análise mais abrangente da particularidade da formação social brasileira. São referências que, pelos limites do trabalho, não poderão ser contempladas, embora se reconheça a sua importância. Destacamos, em especial, as obras de Celso Furtado, de Theotônio dos Santos e de Ruy Mauro Marini.

⁴⁹ Destacamos entre esses autores, o historiador e professor da UFRJ, João Fragoso. Contrário às teses de Caio Prado Jr., Celso Furtado e Fernando Novais, Fragoso advoga que as razões do “atraso” brasileiro são muito mais “internas” do que resultado de nossas relações com as economias centrais. Diz ainda que, apesar de ser marxista, a “luta por status” é que foi o elemento decisivo na formação social brasileira, não as lutas de classes e a constituição do MPC em escala global como determinante da colonização. Sobre isso, ver Fragoso (2006). Numa outra vertente, a crítica ao eurocentrismo é mais sofisticada. É o caso de Fontana (2004), para quem os “preconceitos eurocêtricos” são entendidos como sinônimo, ora de uma espécie de teleologia histórica, ora

não são uniformes ou homogêneos, tampouco traduzem o que é o amplo campo das análises historiográficas sobre o desenvolvimento brasileiro. No entanto, são importantes indicadores do que vem ocorrendo, em particular, nos meios acadêmicos, políticos e intelectuais, no Brasil e mundo afora, e se colocam como força ideológica dominante no que vem sendo denominado como pensamento “pós-moderno”.

Diferentemente, portanto, dos modismos acadêmicos e/ou intelectuais, em que, muitas vezes, o caráter “inovador” de uma problemática importa mais do que seu próprio conteúdo, a recuperação do conjunto de problemas que se abre com Caio Prado Jr. nos anos 1930, nada tem a ver, hoje, com mera “inovação”. De um lado, porque efetivamente esta não é nova; de outro lado, porque, no interior do marxismo, a importância de toda e qualquer teoria só pode ser avaliada tendo como parâmetro suas implicações para o processo de transformação histórica. Isto refuta a consideração de que as teses sobre a particularidade capitalista, sobretudo nas formulações de Prado Jr., Sodré e Fernandes, se incluam numa espécie de “marxismo inovador”, como advoga, por exemplo, Almeida (2005). A adjetivação “inovador” parte do pressuposto de que seu oposto, o “marxismo ortodoxo”, seja equivalente a um conjunto doutrinário de teses, adequadas apenas à análise do desenvolvimento capitalista em certas formações sociais. Essa alternativa desloca o problema teórico da análise concreta de situações concretas (historicamente postas) para o campo da mera “aplicação” de pressupostos gerais, pré-concebidos, à realidade histórica, procedimento este que não encontra nenhum suporte na obra marxiana/engelsiana.

Longe de ancorar-se numa perspectiva acadêmica, a validade da teoria deve ser medida no campo das *necessidades* teórico-práticas (históricas) da mudança social. A força hegemônica de visões que combatem esta problemática na contemporaneidade, no interior do vasto complexo ideológico que compõe o chamado “pensamento único”, é um bom

como visões lineares e mecânicas da história. Ambas resultam em análises de tipo “fatalista”, adequadas à ótica e aos interesses dos “vencedores”, e induzem a concepções conservadoras do processo histórico, fechadas para quaisquer alternativas. Contra a percepção “fatalista” que resulta desses preconceitos, Fontana defende a necessidade de outra visão do processo histórico, atenta para essas “alternativas” (sempre existentes) e que signifique a superação das construções ideológicas conservadoras que querem impor um “modelo de história do progresso” (2004, p. 446) de tipo teleológico. Por fim, é válido dizer que ambos estão de acordo com a ideia de que o “dato histórico” essencial que justificaria a crítica ao eurocentrismo, é o de que os países ex-coloniais não se desenvolveram após os processos de emancipação política (com relação ao Brasil, para Fragoso, e com relação aos países africanos, para Fontana (*idem*, p. 459-60)), o que seria a “prova” histórica de que não é a colonização que explica o “atraso” de tais países. Nesta tese veremos que a questão fundamental desprezada nessa lógica é a da *permanência* dos traços determinantes, porque estruturais, do estatuto colonial.

parâmetro para medir sua importância. Do mesmo modo que a ideologia dominante busca cimentar e fortalecer os vínculos de dominação do capital, as ideologias não dominantes devem contrapor-se a ela, revertendo em políticas para a luta anti-hegemônica.

É nesse sentido geral que organizamos este segundo capítulo. Antes de prosseguir, uma ressalva é necessária: não reproduziremos, aqui, de forma exaustiva e detalhada, o processo da gênese histórica do capitalismo no Brasil. Pretende-se fazer um balanço geral daquelas que consideramos as principais interpretações originais deste processo, na perspectiva teórica que assumimos; destas, extrair sua contribuição para entendermos o fenômeno educacional brasileiro e suas condições particulares de desenvolvimento, consolidação e expansão no último quartel do século XX, tarefa dos capítulos subsequentes.

Da “depuração” do marxismo oficial ao pioneirismo latino-americano

O pioneirismo e a originalidade na interpretação marxista da realidade do MPC na América Latina são atribuídos, em geral, a José Carlos Mariátegui. Como Caio Prado Jr. em relação ao Brasil, Mariátegui foi o primeiro autor a empreender uma crítica das condições históricas objetivas do desenvolvimento latino-americano – em especial do Peru, seu país natal – discutindo temas que iam da economia à educação, passando pela necessidade de construção do socialismo não como “cópia” nem como “decalque” de outras experiências históricas. Isso se deu, em especial, nas primeiras décadas do século XX⁵⁰.

Mariátegui é polêmico nas proposições políticas que decorrem de seu pensamento, definido por Löwy (2005, p. 10) como um “marxismo herético” de traços claramente “romântico-revolucionários”. Não sendo do escopo deste trabalho analisar o conteúdo rigoroso de suas propostas, importa assinalar que este marxista peruano destacou-se por afastar-se da ortodoxia “oficial”, propagada pela Internacional Comunista. Taxado ora como pensador “romântico”, ora como defensor de um “socialismo pequeno-burguês” pelos críticos, Mariátegui atrai para si a indisposição dos ideólogos da Internacional pois, dentre outras coisas,

⁵⁰ *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*, principal obra de Mariátegui, foi publicada em 1928, pouco antes de sua morte em 1930.

não acreditava numa “etapa democrático-nacional e antifeudal” da revolução na América Latina: para ele, a revolução socialista era a única alternativa à dominação do imperialismo e do latifúndio; e porque, por outro, ele acreditava que esta solução socialista poderia ter como ponto de partida as *tradições comunitárias do campesinato indígena*” (Löwy, 2005, p. 18).

No limite, Mariátegui é pioneiro neste debruçar-se sobre as condições particulares do desenvolvimento das forças produtivas na América Latina, donde seu “romantismo”⁵¹, que reivindica a importância da experiência inca como modo de produção de traços comunistas, promoveria a descaracterização das análises etapistas, eurocêntricas. “Na realidade, seu pensamento é uma tentativa de superar dialeticamente esse tipo de dualismo rígido entre o universal e o particular”, afirma Löwy (2005, p. 23). Afirmação esta que se torna efetivamente completa com a noção do *caráter universal do socialismo*, também presente em Mariátegui (2005, p. 120-1), não autorizando a apreensão de um socialismo “num país só”, específico para o Peru – ou coisa parecida –, mas destacando o *processo* de sua construção, as formas históricas particulares de transição entre os modos de produção. Enfim, o modo como os homens fazem a sua história, condicionados pelas especificidades de cada formação social. (*idem*, p. 103-4, 112, 118-21).⁵²

O surgimento dessas primeiras tentativas originais de interpretação não decorre de mera eventualidade. A compreensão teórica das formas particulares do desenvolvimento capitalista, como tentamos mostrar no primeiro capítulo, torna-se uma exigência historicamente posta. E foi com Caio Prado Jr., nos anos de 1930 e 1940, que essa compreensão adquiriu os contornos de uma análise realista e concreta da formação brasileira. E isso ocorreu num contexto muito específico da história mundial, o mesmo que dera origem, por exemplo, a um Mariátegui: de um lado, ocorria um longo e complexo processo

⁵¹ Esse caráter “romântico”, que Löwy (2005, p. 09) afirma estar presente também no pensamento de Marx sobre a realidade russa, nada tem a ver com a problemática apresentada neste trabalho. Questões como a abrangência e a importância de se pensar nas formas particulares de construção do socialismo e do comunismo nas formações sociais que transitaram ao MPC de forma não clássica, exigem debates mais aprofundados, que não mantêm por sua vez nenhuma relação com a questão do “romantismo”.

⁵² É lícito mencionar que, nos primeiros anos do século XX, Manoel Bomfim faria uma das primeiras tentativas de fundar teoricamente a análise das condições concretas da realidade brasileira (e latinoamericana), fugindo das teorias “raciais”, hegemônicas à época, e das contaminações positivistas a ela associadas. Para uma síntese geral do pensamento de Bomfim sobre a particularidade brasileira, ver Baroni (2003); para uma visão geral da relação crítica de Bomfim com o conjunto de ideias hegemônicas na sua época, sobretudo as teorias raciais, ver Leite (1969, p. 250-5).

de “depuração” das ideias de Marx e Engels a partir do final do século XIX⁵³ e que redundaria nas deformações da Internacional Comunista (*Comintern* ou “Terceira Internacional”)⁵⁴ e no chamado “marxismo oficial”, sobretudo após a morte de Lenin; de outro lado, muitos dos países da “periferia” do MPC passavam, em todos esses difíceis anos do entreguerras, por processos de desenvolvimento acelerado das forças produtivas, avançando no sentido da industrialização e da formação de novos mercados (“internos”) para o capital.

Sobre o primeiro processo, Lukács (1997, p. 86) afirma que se trata do “marxismo que se desenvolveu na União Soviética depois que Stalin obteve uma vitória ideológica, política e organizacional sobre Trotski, Bukharin e outros”. Postula também que isso surgiu “como um processo” no decurso do qual “o marxismo foi reinterpretado para adaptar-se às necessidades derivadas dos resultados do governo stalinista”. Uma das grandes deformações de Stalin teria sido a de subordinar a análise histórica de cada situação, portanto as estratégias dela decorrentes, às “causas táticas”, que eram tomadas como primordiais e sobre as quais se construía estratégias e teorias gerais para justificar certas ações.

Essa depuração concretizou-se, assim, numa adaptação das ideias centrais do marxismo aos desígnios imediatos do stalinismo, na sua forma de conceber as necessidades da revolução russa e do partido. Esta é a origem do que ficou consagrado como o “marxismo-leninismo”. Com ele, procurou-se adaptar a história da própria União Soviética e da “transição socialista” às necessidades da política do partido sob o comando de Stalin. Na prática, criou-se uma visão sobre o desenvolvimento daquele país que simplesmente “desistoricizava” sua formação, simplificando-a em esquemas abstratos, de caráter etapista. No dizer de Netto (1985, p. 52):

Investido na qualidade de retórica de um poder estatal, o marxismo da Terceira Internacional não só tende a perder rapidamente seus conteúdos críticos e a adquirir os contornos de um discurso vulgar e repetitivo. Mais ainda: ele também se torna um material ideológico

⁵³ Nem Marx nem Engels tiveram vida fácil no que se refere à divulgação de suas ideias mais radicais. Ainda em vida enfrentaram problemas no seio do próprio movimento operário, haja vista a dificuldade de publicação da famosa *Crítica ao Programa de Gotha*, de Marx, realizada por Engels quinze anos após o Congresso de Gotha (1875) e contra a vontade da direção do Partido Social-Democrata da Alemanha. Segundo o próprio Engels, o texto foi inclusive “suavizado”, obedecendo às “objeções” da direção. Ver Marx (s/d, p. 232-3).

⁵⁴ Esse assunto também já foi tratado no primeiro capítulo, nas observações sobre as contribuições de Lenin e, particularmente, de Trotski, com relação à particularidade russa.

submetido diretamente à propaganda e à agitação, manipulável segundo as exigências do momento.

A institucionalização do marxismo sob as condições da “oficialidade” stalinista deixara poucas brechas para que as mudanças no mundo capitalista do século XX, em especial pós- crise de 1929, pudessem ser apreendidas teoricamente. Fontana (2004, p. 312) afirma que, nesse processo, também se fez necessário descaracterizar a própria especificidade do desenvolvimento das forças produtivas na Rússia, haja vista, por exemplo, a invalidação daquilo que Marx chamara de “modo de produção asiático”, numa referência às condições específicas de desenvolvimento capitalista naquele continente. Procedendo desta forma, a maior parte da “historiografia oficial” equiparava a história do desenvolvimento capitalista russo ao europeu ocidental, conformando-o em “etapas”: economia primitiva, escravidão, feudalismo, capitalismo e socialismo. Criando, ainda para Fontana, uma espécie de “positivismo etapista” em que as ideias de Marx tornavam-se mero adorno, sempre maleáveis e adaptáveis às necessidades do partido.

Na década de 1950, evidenciou-se a crise desse marxismo oficial e a limitação teórica de seus postulados. A complexidade dos fenômenos postos pelo desenvolvimento capitalista no pós-2ª Guerra revelaram seu aspecto dogmático mais problemático (Cf. Netto, 1985, p. 59-61). Também é evidente que dessa longa depuração foram colhidos frutos no marxismo latinoamericano, em que pesem as influências de novas correntes que surgiam ao sabor da derrocada do “marxismo oficial” e a colocação de novos problemas históricos, nem sempre voltados para a superação dos problemas fundamentais da dogmática stalinista.⁵⁵

No Brasil, esse processo de depuração teria efeitos significativos sobre a forma como os marxistas apreenderiam o processo histórico de constituição do capitalismo aqui. Nessa época, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) centralizava os debates da esquerda brasileira, sobretudo dentre os pensadores marxistas, e o fez com relativa autonomia no período que vai de sua fundação, em 1922, ao VI Congresso da Internacional Comunista, em 1928:

⁵⁵ Sobre isso, Fontana (2004, p. 316-7) afirma que “O mais lamentável foi que os vícios do escolasticismo stalinista chegaram também aos países da Europa ocidental e da América Latina, onde o estruturalismo marxista à francesa, amparado por uma cobertura filosófica de aparência respeitável, converteu-se na forma dominante de difusão do marxismo”. Para um balanço geral do processo de refundação do marxismo no pós-2ª Guerra, ver Netto (1985, p. 62-73); sobre o advento do “marxismo ocidental”, ver Anderson (2004, p. 45-67). É importante lembrar que todos estes autores destacam as exceções, as teses não alinhadas com a dogmática oficial, não retratando, portanto, uma realidade uniforme.

Em 1929, as diretivas do VI Congresso são aplicadas ao Brasil, tendo como instrumento a I Conferência dos Partidos Comunistas da América Latina. Juntamente com as novas diretrizes [...], que aplicará a linha de proletarização dos PCs ordenada pela Internacional. Seguindo essa linha, os delegados da IC substituíram quase todo o núcleo dirigente do partido brasileiro, reduzindo a pouca autonomia existente a quase nada, no que se refere a pensar a realidade nacional. Pautado por um pensamento esquemático e ditado por regras pré-moldadas nas teorias revolucionárias da IC, o núcleo dirigente do PCB, “proletarizado”, empobreceu enormemente suas análises sobre o Brasil. (Karepovs e Marques Neto, 2007, p. 121, grifos nossos).

Num contexto como o mencionado, era natural que uma análise crítica da realidade brasileira, que tentasse fugir da dogmática oficial, se expusesse criticamente às visões hegemônicas no partido⁵⁶. E foi no fluxo dessa tendência que Caio Prado Jr. começou a pensar o Brasil de modo original, como afirma Sampaio Jr. (1999, p. 101):

Sua reflexão sobre a problemática do desenvolvimento deve ser vista como uma alternativa tanto às teses da Internacional Comunista, que defendiam a “revolução antifeudal e antiimperialista” como único meio de superar o subdesenvolvimento, quanto às teses “modernizadoras” e “internacionalizantes” inspiradas nas teorias convencionais de crescimento e ciclo difundidas no pós-guerra, que advogavam a aceleração do crescimento econômico como a via mais rápida para a autodeterminação do desenvolvimento.

Como em todos os momentos históricos de transição, a compreensão das múltiplas dimensões do desenvolvimento capitalista no Brasil tornava-se crucial, com o que retomamos o segundo processo, mencionado anteriormente (p. 59). Este se caracteriza pelas transformações sofridas pela economia brasileira nas primeiras décadas do século XX, em particular nos anos 1920-30, quando se consolidam as bases objetivas para a industrialização do país, a constituição de uma economia de mercado desenvolvida nos centros urbanos, a

⁵⁶ São conhecidos os fundamentos dos debates que, dentre outras questões, travam polêmica sobre: se houve, ou não, feudalismo (ou “restos feudais”) no país; se o trabalhador do campo é *camponês* ou *assalariado rural* (proletário); se era preciso desenvolver as forças produtivas burguesas para depois se transitar para uma formação econômica socialista (“cumprir etapas”). Para o intuito deste trabalho, tais questões serão reproduzidas somente na medida em que a discussão da particularidade brasileira exigir.

crescente homogeneização das relações capitalistas pelo país, enfim, a transição para o “capitalismo de fato”⁵⁷. Para vários dos países ex-coloniais, as primeiras décadas do século XX representaram o momento histórico em que se tornava crucial explicar sua posição dentro do desenvolvimento capitalista, em particular por conta de suas diferenças com relação aos países da vanguarda do capitalismo. Não por outra razão, se postulou a ideia de que tais países estivessem em processo de “transição do feudalismo pro capitalismo”, explica Prado Jr. (1999, p. 36).

Foi contra os equívocos dessas interpretações e como produto direto deste mesmo período de intensas transformações, que se estabeleceram o pioneirismo e a originalidade⁵⁸ da obra de Prado Jr., assim como outras importantes interpretações do Brasil originadas nesse período⁵⁹.

Prado Jr. foi induzido, portanto, a questionar o *sentido* da evolução brasileira e as suas raízes históricas vinculadas à colonização. A ideia da permanência de um sentido evolutivo nessa história colocava-se como crucial em pelo menos dois aspectos: na caracterização das possibilidades e limites históricos do desenvolvimento das forças produtivas que estava em processo no país; e, como já mencionamos, na constituição de bases teóricas para refutar as teses consagradas sobre o desenvolvimento econômico.

Nelson Werneck Sodré, menos de duas décadas após a publica o de *Forma o do Brasil Contemporâneo*, cunhou o termo “revolu o brasileira” como síntese das condi es históricas nas quais se dava a evolu o das diversas dimensões da realidade brasileira, da economia   cultura. No prefácio da 4^a edi o de sua *Introdu o   revolu o brasileira*,

⁵⁷ A ideia de que a revolu o burguesa se completa com a industrializa o, dando origem ao *capitalismo de fato*,   de Fernandes (1975, p. 203). Sobre isso ver também Chasin (2000, p. 46), que analisa a questão tal como esta aparece em Marx.

⁵⁸ Essa afirma o não visa minimizar ou neutralizar os demais espaços de debates e crítica existentes na esquerda brasileira. Cumpre mencionar que um importante debate sobre a especificidade brasileira foi feito por grupos trotskistas brasileiros, notabilizados por lideranças como Mario Pedrosa e Lívio Xavier. Isso ocorreu no início da década de 1930, sem ter contado com a mesma divulga o e impacto das críticas de Caio Prado Jr.   visão oficial do PCB. Para Karepovs e Marques Neto (2007, p. 121), o texto “Esboço de uma análise da situa o econômica e social do Brasil”, publicado em fev./mar. de 1931 e de autoria de Pedrosa e Xavier, “  um marco na história da esquerda marxista brasileira. Foi o primeiro esforço s rio no sentido de compreender as especificidades da forma o brasileira sob o ponto de vista marxista, e nele foram examinados, desde o período colonial, passando pela escravidão, as características do capitalismo brasileiro”, superando a “visão simplista do PCB” daquele momento. Para saber mais sobre os grupos trotskistas brasileiros do período, ver Karepovs e Marques Neto (2007).

⁵⁹ Sobre as interpreta es do Brasil no período referente aos anos 20 e 30 do século XX, bem como o contexto em que foram produzidas, ver Ianni (1989; 1992, p. 26-33); para uma discussão do “caráter nacional brasileiro”, ver Leite (1969).

Sodré recorda que o conceito fora amplamente repudiado à época, de um lado pela “cultura oficial”, com reduto na universidade, e, de outro lado, pela própria ideia de que haveria uma “revolução brasileira”; razão esta pela qual – completa Sodré – esta seria simplesmente desconsiderada por muitos historiadores.

Para ambos é fundamental apontar que há um “sentido evolutivo” na formação da sociedade brasileira e que essa história só pode ser compreendida à luz das necessidades expansivas do MPC a partir do capitalismo central (Europeu ocidental). Estão pensando, portanto, na lógica de universalização do capital como modo de produção ao longo do período que começa com a expansão do comércio para além das fronteiras europeias (principalmente após o século XIV) e percorre os séculos seguintes. E mais: como essa expansão se dá de forma combinada e desigual.

Essa perspectiva se repetiu com Florestan Fernandes, cuja obra posterior aos anos 1970 tem na análise da particularidade brasileira uma espécie de eixo unificador. Na virada dos 1960 aos 1970, Fernandes radicalizou sua análise teórica sobre a formação brasileira, o que se expressou de forma decisiva na terceira parte de *A Revolução Burguesa no Brasil* (Fernandes, 1975)⁶⁰. Suas obras posteriores não abandonariam essa radicalidade⁶¹, tendo na apreensão da “forma dual de expropriação do excedente econômico” um fator crucial para explicar os mecanismos da dominação econômica, política e cultural das potências capitalistas com relação aos seus domínios ex-coloniais.

Francisco de Oliveira também se insere no debate sobre a particularidade brasileira nos anos 1970. Ilustra a importância dessa questão o relato do próprio autor sobre seus trabalhos e pesquisas, nos quais diz perseguir “obsessivamente” o entendimento sobre a especificidade do capitalismo no Brasil. (Oliveira, 1989, p. 01). Ademais, foi se posicionando contra a análise de tipo dualista da CEPAL, em *Economia brasileira: crítica à razão dualista*⁶² (1972), que Oliveira se notabilizou. A ênfase da crítica recaía sobre a perspectiva cepalina de entender a economia brasileira, no período mais intenso de sua industrialização (pós-1930), de forma “dual”, isto é, dividida entre o “moderno” e o

⁶⁰ *A Revolução Burguesa no Brasil* foi iniciada em 1966 e terminada apenas em 1973-4, quando foram escritos os capítulos 5, 6 e 7 (terceira parte) da referida obra. Com esta, Florestan Fernandes deu uma “virada” em sua produção intelectual, passando a dedicar especial atenção para a questão da particularidade do capitalismo brasileiro.

⁶¹ Algumas das principais delas são: Fernandes (1977, 1979, 1984, 1985, 1986, 1986a).

⁶² Obra originalmente publicada em 1972. A edição aqui consultada vem acrescida do ensaio *Ornitórrinco*, publicado na edição da *Crítica...*, de 2003.

“arcaico”, sem considerar a simbiose e a organicidade entre ambos com o devido rigor histórico, bem como a relação da economia nacional com os países centrais do capitalismo.

Mais tarde, entre fins dos anos 1970 e início dos 1980, destacar-se-ia uma nova análise sobre a realidade brasileira à luz da particularidade. Trata-se de José Chasin e a perspectiva da “via colonial de entificação ao capitalismo”⁶³, já mencionada no capítulo 1. Percorrendo os caminhos pavimentados, sobretudo, por Prado Jr. e Fernandes, Chasin reforça a necessidade de apreender as particularidades da formação social brasileira, fazendo as devidas distinções desta com relação aos casos clássicos (Inglaterra e França, sobretudo) e, também, com relação aos não clássicos (Alemanha, Itália e Japão). Trata-se de um processo *sui generis*, que se insere na particularidade histórica dos casos não clássicos, mas se diferencia substancialmente deles. A *via colonial* foi o modo provisório como Chasin se propôs a denominar o caso das ex-colônias (pensando, em especial, na América Latina), que transitaram não apenas tardiamente ao MPC, mas de forma “hiper-tardia”. As teses de Chasin não serão exploradas neste trabalho.

O(s) sentido(s) do desenvolvimento capitalista na particularidade brasileira: Caio Prado Jr., Nelson Werneck Sodré e Florestan Fernandes

O que há de mais elementar na particularidade brasileira é o fato de que, se o MPC se desenvolve aqui segundo traços evolutivos distintos das formações sociais centrais e/ou das *tardias*, esta evolução implica condições também distintas de objetivação e desenvolvimento capitalista. Entender os fundamentos históricos destas condições específicas é o que orientou as obras fundamentais dos autores com os quais estamos trabalhando. É como estar diante de um enigma cuja decifração é essencial: se tudo na história é movimento, é processo, a chave explicativa para a *revolução brasileira*⁶⁴ está relacionada ao modo como esta formação social se constituiu historicamente.

⁶³ *O integralismo de Plínio Salgado*, de 1977, publicado com o subtítulo “*forma de regressividade no capitalismo hiper-tardio*”, em 1978, é a tese de doutorado de Chasin, trabalho base no qual desenvolve essa reflexão. Alguns dos excertos desta tese, e outros textos em que o autor analisa a questão da particularidade do capitalismo brasileiro, estão reunidos no volume *A miséria brasileira* (Chasin, 2000). Esta obra e outros artigos consultados para este trabalho estão referenciados ao final do texto.

⁶⁴ No capítulo 1 tentamos deixar claro que tanto no pensamento dos fundadores do marxismo, como em alguns de seus mais importantes contribuintes, como Lenin, o que orienta a análise da realidade concreta é sempre o

Com *Formação do Brasil Contemporâneo – Colônia*, em 1942, Prado Jr. apresentou uma de suas teses mais importantes nesse aspecto: a do “sentido da colonização”. Do ponto de vista metodológico, sua posição é clara:

Todo o povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo “sentido”. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto dos fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. (Prado Jr., 2000, p. 07).

A “linha mestra e ininterrupta” de acontecimentos que, num largo período, caracterizam esse “sentido” histórico é que devem, segundo o autor, ser objeto de preocupação do pesquisador que quer entender a história de um povo. Assim, completa:

Tal indagação é tanto mais importante e essencial que é por ela que se define, tanto no tempo como no espaço, a individualidade da parcela de humanidade que interessa ao pesquisador: povo, país, nação, sociedade, seja qual for a designação apropriada no caso. É somente aí que ele encontrará aquela unidade que lhe permite destacar uma tal parcela humana para estudá-la à parte. (*idem*, p. 07).

O *sentido* reivindicado por Prado Jr. não postula uma visão linear, apriorística e teleológica da história brasileira. Trata-se de algo movente, que se transforma ao longo do tempo e possui diversas determinações, não sendo processo único nem homogêneo. A permanência do sentido da colonização indica que a formação social brasileira está estruturalmente constituída sobre o eixo do desenvolvimento capitalista global e de uma forma peculiar:

Se vamos à essência de nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois, algodão, e em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. (*idem*, p. 20).

seu devir, suas condições objetivas de transformação (forças sociais e a relação entre elas como motor da história), donde a categoria *revolução* é essencial.

Revelado aos poucos e articulado numa organização social que foi se tornando cada vez mais complexa, esse sentido se manteve dominante por séculos e se gravou “profunda e totalmente nas feições e na vida do país” (*idem*, p. 20). Seus efeitos deletérios produziram, ao longo dos séculos da colonização, fortes instabilidades sociais e econômicas, bem como um “mal-estar generalizado” nelas enraizado (*idem*, p. 365-6).

Na síntese de outro autor, o sentido da colonização:

desvenda as peculiaridades da Colônia, Império e República. Mostra como o capitalismo surge e desenvolve-se, sob a forma de um modo de produção mundial. A reprodução ampliada do capital é comandada pelos processos de concentração e centralização do capital, em escala mundial. [...] E cada país, dependente, subordinado ou associado, revela-se, mais uma vez, um subsistema altamente determinado pelos movimentos internacionais do grande capital. (Ianni, 1989, p. 245).

Não isento de polêmicas como a questão da existência, ou não, de “restos feudais” no Brasil, Sodré também entende a formação da colônia de modo próximo a Prado Jr. Antes de qualquer especificidade “puramente” brasileira, Sodré alerta para o tipo de desenvolvimento *ibérico* como embrião desta especificidade. Quando a acumulação de capital atinge, no século XVIII, um nível tal que a transição a uma nova etapa do seu desenvolvimento é inevitável, Portugal e Espanha vêem-se “aprisionados” ao modo pelo qual estavam estabelecidos no mundo da produção e do comércio mundiais. Em especial nas Américas, este domínio estava vinculado à forma básica do monopólio comercial (metrópole-colônias), que não se sustentaria num mundo em processo de transformação. Sabe-se que, com a revolução industrial na Europa ocidental, tornara-se imperativa a expansão de novos mercados, com o que se confrontavam os interesses do capital em geral e o monopólio ibérico em seus domínios coloniais. Por essa razão:

A liberdade comercial com o exterior, antecipando-se à concretização da autonomia política, representava o primeiro passo para esta, entretanto, e a tornava inevitável. Entre a liberdade comercial, conseguida com a abertura dos portos e com o advento de regime tarifário circunstancial, e o rompimento dos laços políticos havia uma identidade absoluta (Sodré, 1978, p. 38).

A continuidade, ou o “sentido” da colonização, também se expressa em Sodré como permanência de certos tipos de relações que não são propriamente “nacionais”. Dessa forma, as colônias participam dos processos do desenvolvimento capitalista como se, para as classes dominantes coloniais, não existisse o “fora” e o “dentro”. Estas, ao contrário, se vêm obrigadas a se especializar como classes *do e para* o mercado mundial ao longo de séculos de colonização; como burguesias cosmopolitas.⁶⁵ A permanência do “sentido” da colonização ultrapassa, assim, as demarcações convencionais da historiografia, como no caso do processo de autonomia política:

Nessa transferência de domínio, a posição da classe proprietária não sofria nenhuma mudança. Sua primazia estava assegurada. O processo da independência, pois, nada tinha de revolucionário, no sentido de que só existe uma revolução onde se altera o direito privado, onde a posição relativa das classes sociais sofre mudança. (Sodré, 1978, p. 39).

Numa sociedade que se definia pelo primado dos proprietários territoriais, pela presença de uma classe média de formação recente e destituída de força, pela existência de uma classe trabalhadora em que a massa servil representava esmagadora maioria, levantar-se-ia uma construção política de pretensa representação, rotinada em suas manifestações e pesada na elaboração de leis. Na fachada, realmente, dentro dos padrões do liberalismo, a possibilidade para manifestar tendências e para pleitear direitos. No fundo, uma ausência total de possibilidade para uma e outra coisa, a evidente desigualdade que traduzia o quadro real (*idem*, p. 40).

O mesmo ocorreu com relação à transição império-república, demarcada por mudanças importantes como o fim do trabalho escravo:

A Abolição não correspondeu, pois, a nenhuma alteração essencial na fisionomia da sociedade brasileira, de vez que não se refletiu na hierarquia social. Só teria tido condições efetivas de vigência, como transformação, se tivesse encontrado a sua complementação necessária na mudança do regime de propriedade. Para isso, entretanto, o país não estava preparado. (*idem*, p. 46).

⁶⁵ Aproveito essas reflexões de Paulo Alves de Lima Filho, a quem agradeço.

Suporta essa reflexão o fato de que o regime escravocrata produzira, por seus efeitos diretos e indiretos, uma degradação tão brutal da força de trabalho (FT), relegando-a a níveis tão baixos de humanidade que, muitas vezes, a manutenção do trabalho assalariado tornava-se economicamente mais interessante do que a própria escravidão. Com isso criaram-se as bases para a abolição formal da escravatura, sem representar propriamente uma ruptura, aproximando-se mais de uma transição, desde sempre e estruturalmente “burlada”. (Cf. Sodré, 1978, p. 46).

Quando a indústria se encontra em desenvolvimento no país, bem como se expande o comércio de bens, a relação entre a economia nacional e os grandes capitais internacionais já está de tal modo constituída que as possibilidades de desenvolvimento se equalizam, na prática, às possibilidades de expansão do grande capital internacional (imperialista):

A acumulação capitalista chegara, no campo internacional, à etapa em que a competição atingiria dimensões gigantescas. No espaço geográfico daquela competição, as áreas americanas de economia ainda colonial seriam disputadas por todas as formas. As entradas de capital, no Brasil, para exploração de serviços públicos, colocam-se naquele quadro. [...] É assim que verificamos a aplicação de tais capitais não só no comércio como em empreendimentos que interessam profundamente o desenvolvimento econômico do país, afetando desde o sistema de transportes, que regula a circulação da riqueza, ao aparelhamento portuário, que afeta os preços dos gêneros internos e externos, desde os serviços urbanos de utilidade pública, como o de águas e esgotos, carris e outros, até o suprimento de energia elétrica, que afeta fundamentalmente o desenvolvimento industrial e afetará, logo adiante, a transformação no sistema de transportes a longa distância. (Sodré, 1978, p. 51).

Colocando-se dessa maneira, [...] tais capitais influíram de maneira direta na estrutura de produção, entravando o seu desenvolvimento e as transformações de que necessitava, condicionando, inclusive, pelo monopólio das fontes e da distribuição da energia, a expansão do parque industrial. As concessões que obtinham, inaugurando o regime de intervenção na vida política do país, cobertas de todas as garantias, inclusive as de juros, reduziam o campo de aplicação dos capitais nacionais e, mais do que isso, importavam em retiradas de lucros que, somadas à amortização dos empréstimos externos, representavam uma extorsiva participação na riqueza que se vinha elaborando (*idem*, p. 52).

A permanência das estruturas econômicas e formas de propriedade características do estatuto colonial, somadas à entrada crescente de capital estrangeiro no período posterior à revolução industrial e aos condicionamentos impostos por estes capitais, conformam os fundamentos históricos gerais do desenvolvimento brasileiro. Assim, “não será difícil compreender a impossibilidade prática apresentada ao desenvolvimento de uma burguesia nacional impulsionadora dos empreendimentos capazes de alterar a fisionomia colonial brasileira” (*idem*, p. 52). É neste contexto complexo que se dará, portanto, a industrialização brasileira, o processo de urbanização/expansão das cidades em fins do século XIX, a formação de uma “classe média” e de uma classe trabalhadora devidamente constituída com base no assalariamento da FT.

Os limites sociais impostos por esse tipo de restrição estrutural, veremos, é um dos fundamentos da particularidade do capitalismo brasileiro. Nestas condições, o MPC não pode produzir formas objetivas e subjetivas de sociabilidade amplas, amparadas pela garantia efetiva de direitos universais, sequer próximas dos padrões que atingiram na Europa Ocidental e nos países de desenvolvimento tardio, mas inseridos na cadeia imperialista (Alemanha, Japão e Itália).

Sodré reforça, portanto, da mesma maneira que Prado Jr., a ideia de que o desenvolvimento brasileiro se torna possível – na longa duração – como desenvolvimento *do* e *para* o capital global; suas classes dominantes, suas burguesias, como classes antes *do* *capital* do que propriamente nacionais.⁶⁶

Em *A revolução burguesa no Brasil*, Fernandes (1975) analisa o longo processo de formação do capitalismo brasileiro, buscando entender suas raízes mais profundas no estatuto colonial. Neste sentido afirma que a Revolução burguesa sob o capitalismo dependente possui, ao mesmo tempo, uma “força selvagem” e uma “debilidade crônica”. Nestes capitalismos,

As impossibilidades históricas formam uma cadeia, uma espécie de círculo-vicioso, que tende a repetir-se em quadros estruturais subseqüentes. Como não há ruptura definitiva com o passado, a cada passo este se reapresenta na cena histórica e cobra o seu preço, embora sejam

⁶⁶ Algumas diferenças mais pontuais entre as visões desses dois autores serão exploradas no decorrer deste capítulo.

muito variáveis os artifícios da “conciliação” (em regra, uma autêntica negação ou neutralização da “reforma”) (Fernandes, 1975, p. 201-2).

Para Fernandes, a revolução burguesa no Brasil se concretiza não com a transição Império-República, embora esta tenha sido marco fundamental, mas sim com a consolidação de certas transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicoculturais e políticas, “que só se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (*idem*, p. 203). Ademais, este clímax torna-se visível à medida que a constituição de tais relações torna-as “irreversíveis”, pois atingem patamar histórico em que se consolida o poder e a dominação burguesa. A transição Império-República, para o autor, demarcaria não uma ruptura, mas um rearranjo de forças, mesclando ainda muito “timidamente” o novo com o velho (*idem*, p. 204).

Um dos temas polêmicos abordados por Florestan é o que se poderia chamar, grosso modo, de “debilidade” da burguesia nacional. Um de seus vários significados é o que o autor chama de “circuito fechado” (*Cf.* Fernandes, 1975, p. 206), processo mediante o qual uma burguesia cria representações sociais sobre si própria – e válidas também para si –, dando origem a uma espécie de “mundo interior” que se torna, dada a posição de poder ocupada pela classe, o “mundo de todos”, seguindo a tradição do mandonismo oligárquico. Esse *circuito fechado* seria um fator “interno” para delimitar o caráter moderado da burguesia brasileira enquanto classe apta a promover uma ruptura histórica. O outro fator é “externo” e diz respeito à inserção do Brasil no processo de transição do capitalismo competitivo para o monopolista:

A convergência de interesses burgueses internos e externos fazia da dominação burguesa uma fonte de estabilidade econômica e política, sendo esta vista como um componente essencial para o tipo de crescimento econômico, que ambos pretendiam, e para o estilo de vida política posto em prática pelas elites (e que servia de suporte ao padrão vigente de estabilidade econômica e política) [...]. (*idem*, p. 207).

Vemos, com isso, que Florestan preocupa-se em demonstrar que foi antes a conveniência de interesses entre as burguesias locais e internacionais do que a “falta de interesse” ou a “debilidade burguesa” das classes locais, que definiu a permanência do

estatuto colonial e a particularidade de nossa revolução burguesa, donde a proposição de uma “debilidade” deve ser relativizada⁶⁷. Diz o autor:

a redução do campo de atuação histórica da burguesia exprime uma realidade específica, a partir da qual a dominação burguesa aparece como conexão histórica não da “revolução nacional e democrática”, mas do capitalismo dependente e do tipo de transformação capitalista que ele supõe. Ao fechar o espaço político aberto à mudança social construtiva, a burguesia garante-se o único caminho que permite conciliar a sua existência e florescimento com a continuidade e expansão do capitalismo dependente. (Fernandes, 1975, p. 214).

A forma como o Brasil se desenvolve na lógica da particularidade, no período de transição capitalismo concorrencial-monopolista, é expressiva dessa condição histórica específica e define papéis também específicos para sua burguesia (e frações burguesas):

os dinamismos da economia mundial impuseram, de fora para dentro, o seu próprio tempo histórico, com seus momentos de verdade e de decisão. O que determinou a transição não foi a “vontade revolucionária” da burguesia brasileira nem os reflexos do desenvolvimento do mercado interno sobre uma possível revolução urbano-industrial dinamizável a partir de dentro. Mas o grau de avanço relativo e de potencialidades da economia capitalista no Brasil, que podia passar, de um momento para outro, por um amplo e profundo processo de absorção de práticas financeiras abriu uma oportunidade decisiva, que a burguesia brasileira percebeu e aproveitou avidamente, modificando seus laços de associação com o imperialismo (*idem*, p. 215).

A conclusão geral de Fernandes vai justamente apontar que os processos de desenvolvimento capitalista não operam conforme modelos universais e invariáveis. E que,

⁶⁷ A noção de “debilidade” possui dois matizes diferenciados n’*A revolução burguesa no Brasil*, embora em ambos os casos seja apresentada como subsídio para a compreensão dos traços particulares do desenvolvimento capitalista brasileiro. Nas duas primeiras partes da obra, escritas por volta de 1966, Fernandes atém-se mais ao caráter ideológico-cultural dessa debilidade, enfatizando os mecanismos de absorção do “modelo de organização econômica” e da “ordem burguesa” pelas classes dominantes internas, bem como a questão de como se concretizaria, aqui, o “espírito burguês”. Já na terceira parte, escrita depois de 1973, a ênfase recai sobre o caráter estrutural dessa “debilidade”, o que indica antes o lado da força – e de sua necessidade – da burguesia interna e sua parceria com a burguesia imperialista, como expressão da própria condição dependente e subordinada do capitalismo brasileiro. Esta mudança radicaliza a apreensão da burguesia (portanto, da particularidade) brasileira, analisando-a sob a ótica das determinações históricas do desenvolvimento desigual e combinado.

além disso, mesmo no interior de experiências históricas assemelháveis, podem ser encontradas variações. Neste sentido, a revolução burguesa no Brasil tem características peculiares que a diferem dos “modelos” clássicos e que, no limite, caracterizam-na até mesmo como uma espécie de “modelo” para os países periféricos do capitalismo, sejam eles de extração colonial ou não. (*idem*, p. 222-3). Nas três fases deste nosso desenvolvimento, diz o autor, às camadas dominantes (seja para os “estamentos coloniais” ou para as “classes dominantes”) nunca é imposta:

1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do *antigo regime* e de suas seqüelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista da economia interna à extrema concentração social e regional resultante da riqueza (*idem*, p. 223).

O que se poderia denominar como estratégias do desenvolvimento “nacional” ocorrem, portanto, não com base na *Nação* articuladora de um projeto nacional autônomo, mas segundo demandas particularistas e egoísticas de certas frações de classes (e também certos estamentos, como diz o autor) e que, no limite, conformam os elos estreitos que vinculam tais setores internos à dominação imperialista (Fernandes, 1975, p. 223-4).

O MPC se concretiza no Brasil de forma sistematicamente incompleta. Nesta condição a burguesia brasileira não é capaz de dar respostas às dificuldades estruturais que teria de superar para que o desenvolvimento encontrasse aqui outra alternativa que não a da dependência. Nem mesmo uma “saída” via políticas de Estado (*idem*, p. 260-1) solucionaria este impasse, uma vez que este “capitalismo de Estado” brasileiro expressaria a relação de forças das classes dominantes que, aqui, eram hegemonicamente pró-imperialismo:

Ele próprio [o setor estatal] iria absorver, aos níveis organizatório, tecnológico e político, o “modelo” da grande corporação capitalista, convertendo-se, com grande rapidez e flexibilidade, na espinha dorsal da adaptação do espaço econômico e político interno aos requisitos estruturais e dinâmicos do capitalismo monopolista (*idem*, p. 261).

O imperativo histórico posto frente à burguesia brasileira é o da manutenção, a todo custo, do *status quo* da dependência estrutural. No momento da transição ao capitalismo monopolista, os rearranjos políticos, econômicos e sociais não poderiam, portanto, caracterizar uma ruptura. Essa burguesia, que não era homogênea em sentido estrito, não tinha condições de impor um projeto de desenvolvimento autônomo; por isso se viu na obrigação de ter que reinventar formas de se adaptar sistematicamente aos ditames do desenvolvimento “estimulado” de fora, sob as condições do capitalismo monopolista. (Cf. Fernandes, 1975, p. 263-4). É verdade também que essa subordinação não representa algo estático, que não se modifica ao longo do tempo e das condições históricas. Com a transição à fase monopolista, a própria industrialização da periferia capitalista tornou-se possível, contando, inclusive, com o suporte dos países hegemônicos. Com efeito, esta se deu condicionada ao não rompimento da estabilidade do poder burguês, tal como ocorrera na passagem da ordem colonial para a “neocolonial” do período imperial.

Abertura histórica e imperialismo pós-1945: a teoria da *revolução brasileira*

A industrialização, a expansão e o desenvolvimento do mercado interno e das relações capitalistas de produção no país não ocorreram sem contradições. Tampouco expressaram um simples “retorno” ao passado da dominação de tipo neocolonial. A rigor, o que definiu o período pós-2ª Guerra Mundial não foi o “restabelecimento da paz” e da “ordem mundial”, muito menos o triunfo da “democracia”, mas o restabelecimento da ordem econômica mundial imperialista, desprovida agora dos encargos da guerra e pronta para exercer as pressões necessárias à reconstrução do sistema que lhe dava vitalidade⁶⁸. Por essa razão, Sodré afirma que, no Brasil, “os elementos destinados a operar a transformação da economia colonial em economia nacional” haviam sido fortalecidos de tal maneira no período do entreguerras que o “choque seria de toda maneira inevitável” (1978, p. 108).

Do ponto de vista do grande capital internacional, a viabilidade econômica de seu domínio monopolista dependia da manutenção da estrutura de classes profundamente desigual da formação social brasileira. Em outros termos, de produzir novos mecanismos,

⁶⁸ Para uma visão geral do processo de reconstrução da ordem econômica internacional pós-1945 e seus significados para os diversos países capitalistas, ver Block (1980) e Hobsbawm (1998, p. 253-81).

bem como ampliar e fortalecer os já existentes, de extração “para fora” das riquezas produzidas nacionalmente, em favor das corporações multinacionais. Para que isso fosse possível, duas condições eram inegociáveis: as formas de extração e, portanto, de controle dos recursos naturais, de um lado, e os níveis de exploração da FT, de outro. Parte essencial dos conflitos sociais que afloraram nesse período tiveram aí sua origem e, não por outra razão, deram substrato histórico para a formulação da teoria da *revolução brasileira*.

Durante todo o chamado período “nacional-desenvolvimentista” esses conflitos foram alimentados e mantidos sob certo equilíbrio relativo. É o que Sodré chamou de período de formação de uma economia de base nacional e do surgimento do problema do *nacionalismo*:

Por que Nacionalismo? Porque, agora, são as forças econômicas externas o mais poderoso obstáculo ao nosso desenvolvimento, e os seus aliados internos declinam em resistência, já não tutelam o País. Realizar-se nacionalmente, para um país de passado colonial, com estrutura econômica subordinada a interesses externos, corresponde a uma tarefa em muitos pontos idêntica à que os países europeus realizaram [...] com a derrota dos remanescentes feudais e o avanço da capitalização. O que, para eles, eram as relações feudais, antepondo-se ao desenvolvimento, é, para nós, tudo o que reflete ainda o passado colonial. (Sodré, 1978, p. 180).

A percepção da clareza com a qual Sodré observa a *questão nacional* independe de uma completa aceitação das teses do autor: esta é questão posta historicamente, questão prática, e não um mero decalque teórico-ideal de outras experiências. Esta ressalva é importante porque diz respeito ao modo como as conseqüências políticas das teses de Sodré podem ser assimiladas. Isso porque o autor parece demonstrar uma forte expectativa com relação ao caráter democrático e popular das frações da burguesia nacional interessadas no desenvolvimento capitalista em bases autônomas. O próprio recurso à caracterização do nacionalismo como “libertador” expõe o caráter polêmico dessa tese. Isto não será aqui aprofundado, importando lembrar, por fim, que Sodré não advoga um “dever ser” supra-histórico para a questão do nacionalismo, considerando, ao contrário, que este poderia “levar a tudo”. Sua defesa indica antes a *importância* de uma estratégia política nacionalista, que

fosse capaz de organizar e articular as classes sociais de modo a permitir a realização do Brasil como nação, superando o que nele existia de colonial.⁶⁹

Em que grau é possível inferir se Sodré tinha razão? Seu próprio relato baseia-se na facticidade de certas conquistas, possíveis nesse período em que há uma “suavização” das pressões imperialistas. Algumas batalhas haviam sido ganhas, diz, como a questão do petróleo e de setores da indústria de base (ferro, aço, cimento e energia elétrica), outras perdidas, sobretudo com relação ao sistema de transportes, dominado pelos interesses da produção exportadora, e pela lógica impositiva da indústria automobilística; sem mencionar a retomada dos setores primário-exportadores como eixos preponderantes da economia brasileira. (Cf. Sodré, 1978, p. 110-1).

Na defesa que Sodré faz da necessidade de compreender e de empreender a “revolução brasileira”, esta se enquadra num tipo de existência histórica que é, “por essência”, antiimperialista. Isso lhe permite postulá-la como uma revolução de tipo democrática e nacional, na qual mesmo com a forte presença de frações burguesas associadas aos interesses imperialistas, coexistem com aquelas setores nacionalistas e antiimperialistas, forjados com a deterioração do regime colonial e com a crise do MPC no período que engloba as duas guerras mundiais. Nesse sentido, Sodré asseverou se tratar de:

enfrentar o imperialismo, para a libertação econômica e política, de enfrentar o latifúndio, para libertar as forças produtivas e possibilitar a ampliação da área democrática. E significa, pois, que se trata, não de introduzir alterações socialistas, mas de ampliar relações capitalistas onde elas são ainda desconhecidas ou repelidas. (1978, p. 246-7).

À suposição de que essa ampliação das relações capitalistas levaria ao fortalecimento da burguesia, dispondo-a, tal como nos casos clássicos, como classe hegemônica, Sodré afirma que “a situação histórica é outra” e que é errôneo estabelecer a priori um desfecho desse tipo. Vemos, portanto, que persiste aqui uma preocupação com as condições históricas específicas da formação social brasileira e Sodré não abandona a necessidade de pensar nas tarefas históricas que a burguesia nacional *deveria* cumprir nesse processo de construção, ou de “acabamento” de nossa revolução burguesa. A rigor, também não se abandona aqui uma

⁶⁹ Sobre isso ver Sodré (1978, p. 180-3).

perspectiva etapista do processo de desenvolvimento brasileiro: para Sodré não passa de radicalismo tosco querer suprimir a burguesia nacional como classe interessada no acabamento de nossa revolução. Pensar, ademais, numa supressão da “etapa da revolução burguesa” seria algo desprovido de solo histórico, de condições concretas; um desejo antes de uma efetiva apreensão da realidade brasileira. (Cf. Sodré, 1978, p. 247-8).

Os interesses imperialistas, entretanto, nunca facilitaram essa existência *para si* de uma burguesia pretensamente nacional; Sodré não se iludiu quanto a isso. Entremeada no fogo cruzado do imperialismo e das classes trabalhadoras brasileiras, essa “burguesia nacional” se via na necessidade de fazer vigília constante e estrita sobre as lutas de classes, de modo a não permitir, tampouco estimular, quaisquer avanços de conteúdo socialista e mesmo de conquistas “democráticas”. Quando o desenvolvimento capitalista atingiu certos níveis (fase monopolista), criou-se um impasse: o imperialismo não podia mais permitir a existência de burguesias nos países dependentes, ou seja, ele próprio passou a requerer a exploração e o controle das fontes produtoras de lucros nos domínios periféricos. Unindo essas duas necessidades – a do controle interno da burguesia brasileira sobre as lutas de classes e a do controle imperialista sobre os negócios capitalistas no país – ganhou força a indústria do anticomunismo que redundaria, dentre outras coisas, no Golpe de 1964. (Cf. Sodré, 1978, 248-9)⁷⁰.

Já Prado Jr. formula sua interpretação com base numa compreensão diferenciada do imperialismo e de sua ação frente ao Brasil. Isto porque, segundo ele, antes do pós-2ª Guerra Mundial, essa ação imperialista restringiu-se a processos “relativamente sutis e disfarçados”, o que também utiliza como justificativa para contrapor-se à tese da existência de uma “burguesia nacional” que contrastasse com outra, ligada ao imperialismo e que, “pela natureza de seus interesses e aspirações”, seria antiimperialista (Prado Jr., 1999, p. 195). No fundo, prevalece a apreensão de que a existência de uma ação imperialista mais contundente poderia ter gerado, no país, uma *consciência antiimperialista* fundada nas condições reais da subordinação, atestando a existência de um conflito em potencial entre as forças nacionais e as imperialistas que pudesse movimentar uma transformação social de grande monta. Porém, para o autor, isso não aconteceu antes de 1945. Donde a defesa de que:

⁷⁰ Sobre a economia política do anticomunismo, ver também Ianni (1981, p. 156-72).

a realidade dos fatos não traz nenhuma comprovação, nem mesmo a aparência de acerto para a tese de que os “latifundiários” brasileiros constituem um setor com interesses de classe ligados, e muito menos comuns, com o imperialismo (*idem*, p. 111).

A designação “latifundiários”, para Prado Jr., implica generalização desprovida de bases históricas, e que, portanto, só faz sentido no interior das teses que defendem a existência de “restos feudais” no país. O que o autor entende como ligação direta com os interesses do imperialismo são exceções, sobretudo dos cafeicultores-exportadores, mas não dos produtores e proprietários rurais como um todo, que “ignoram, como classe ou categoria social, o imperialismo” (*idem*, p. 110). Na argumentação pradiana é muito eloqüente a apresentação da burguesia brasileira como classe que, a despeito de sua heterogeneidade de formação e interesses por vezes divergentes, é muito homogênea no que se refere aos seus interesses gerais. Por isso, rejeita a tese de que houvesse uma oposição significativa entre os setores agrários e urbanos da burguesia (*idem*, p. 115-6). O essencial, nesta visão, é o fato de que a burguesia brasileira, em suas várias frações específicas, se colocou desde sempre como classe ligada aos impulsos e incentivos do mercado mundial, ao que Prado Jr. denominou de “sistema internacional”, precursor do moderno “sistema imperialista” (*idem*, p. 185). Isto sugere antes o *oportunismo* de classe, do que a existência de uma identidade e um projeto societário comuns, como mola propulsora da ação da burguesia brasileira no contexto histórico da consolidação do MPC na fase monopolista (Prado Jr., 1999, p. 120)⁷¹.

De todo modo, não está em questão aqui a existência, ou não, de forças burguesas *nacionais* (indivíduos ou grupos, frações de classe etc.), mas de forças sociais, orgânicas e organizadas, capazes de levar adiante o processo de desenvolvimento da *revolução brasileira*. Para Prado Jr. a burguesia brasileira é homogênea basicamente porque não se constituiu a partir de um contexto histórico (sobretudo de fins do século XIX em diante) em que houvesse obstáculos pré-capitalistas significativos a serem superados. Sua ascensão foi rápida e facilitada pelas condições da economia brasileira desde a segunda metade do XIX, quando já organizada em moldes essencialmente capitalistas e inserida no sistema internacional. (*idem*, p. 115).

⁷¹ Para se ter uma visão mais completa do assunto, ver também Prado Jr. (1968, p. 275-87).

Por força das condições históricas do pós-2ª Guerra, os interesses imperialistas começaram a conflitar mais abertamente com os interesses internos, no processo de difusão e expansão dos capitais multinacionais para todos os cantos do mundo. Nem isto, porém, é significativo do ponto de vista burguês, diz Prado Jr.: a oposição interna de certas frações da burguesia brasileira ao progressivo beneficiamento dos capitais estrangeiros não implicam antagonismo real, pois este beneficiamento também interessava àquelas como *classe* burguesa. A estrutura de reprodução dos negócios capitalistas na economia brasileira já estava de tal modo articulada, em condições mais ou menos análogas às condições gerais da ordem econômica dos países de origem dos capitais imperialistas, que quando estes últimos chegaram encontraram por aqui amplo espaço de inserção, sem enfrentar grandes obstáculos. (*idem*, p. 117).

A crítica à ideia de “burguesia nacional” em Prado Jr., porém, não implica negar que a saída para a revolução brasileira deveria passar por um *programa* de reformas nos marcos da sociedade capitalista; programa este articulado com as tarefas e necessidades da revolução. Prado Jr. imaginou que, à época, estavam amadurecidas as condições objetivas para tanto, porém escassas as condições subjetivas, isto é: “um sentimento nacional antiimperialista bastante amadurecido e capaz de desencadear uma oposição ampla e uma luta frontal contra o sistema do imperialismo em seu conjunto” (*idem*, p. 194).

Essa consciência ainda não suficientemente amadurecida, apenas inicial, variava entre visões ingênuas e sectarismos, ambos incapazes de se elevar à condição de uma real interpretação da particularidade do capitalismo brasileiro. Com efeito, na teoria da revolução brasileira de Prado Jr., a questão do antiimperialismo é crucial, mas difere de Sodré no que se refere às forças sociais revolucionárias. Para Prado Jr., esta luta estava posta estruturalmente nas condições objetivas da economia brasileira, e um programa de reformas para esta, se levado às últimas conseqüências, naturalmente levaria a um embate frontal e duradouro contra as forças imperialistas. As contas externas e o comércio exterior eram os principais pontos de articulação da economia brasileira com o imperialismo a serem atingidos e, portanto, princípios orientadores indispensáveis da política e da luta antiimperialistas.⁷² A “burguesia nacional” poderia liderar esse processo? Prado Jr. é

⁷² É nesse sentido que Prado Jr. faz a afirmação de que esse programa de reformas resulta da “natureza e estrutura da economia brasileira e da sua dialética revolucionária que se dirige no sentido da transformação dela de *colonial* em *nacional*” (Prado Jr., 1999, p. 193).

enfático em afirmar que não. Para ele, ao contrário, somente as “forças nacionalistas populares e de esquerda”⁷³ é que poderiam “propor o programa de reformas necessárias ao progresso e desenvolvimento do país e do povo brasileiro”, nas condições que a dinâmica da revolução brasileira permitia historicamente (Prado Jr., 1999, p. 203).

Com o avanço do regime instaurado em 1964, Prado Jr. não alteraria as linhas gerais de sua compreensão. Em texto escrito dez anos após a publicação de *A revolução brasileira*, denominado “Perspectiva em 1977”, o autor reafirmou suas principais teses sobre a realidade brasileira, no que tange sobretudo ao “sentido” longínquo de nossa formação capitalista dependente e subordinada e as decorrências políticas desta condição para a superação do que havia de *colonial* em nossa formação social, em mãos das forças populares e não de uma “burguesia nacional”. É verdade que aprofunda sua análise sobre o que chamou, desde 1967, de “capitalismo burocrático”, a saber, o desenvolvimento de atividades econômicas associadas à ação estatal e que encontra nelas suporte essencial para o processo de acumulação e concentração de capital, formando uma “densa trama de negócios particulares” que se mantém e se alimenta à custa das funções públicas. Isso se ampliou durante a ditadura, em particular com a ação das empresas estatais, mas, em seu conjunto, por não alterarem a fisionomia básica e os determinantes estruturais da economia brasileira, essa tendência também não poderia abrir perspectivas novas para a solução dos nossos maiores problemas econômicos e sociais.⁷⁴

Em síntese, a teoria da revolução brasileira tem como horizonte uma saída que exige processos de reforma, mas que não equivalem a um puro e simples “apurar” do MPC (contra restos *pré-capitalistas* de qualquer tipo). Para Prado Jr., as relações capitalistas já se encontram desenvolvidas nas condições da particularidade histórica brasileira e têm na permanência do estatuto colonial seus principais pontos de estrangulamento. A eliminação destes teria de ser produzida no interior do próprio capitalismo – ou seja, das condições objetivamente existentes na formação social brasileira – e das contradições específicas geradas por ele.

⁷³ Noutro momento, posterior à publicação de *A revolução brasileira*, Prado Jr. reafirmou as linhas gerais dessa ideia, destacando uma vez mais a importância de que a esquerda brasileira estivesse preparada teoricamente para a consecução de seu papel histórico na *revolução*. (Prado Jr., 1999, p. 218; 223).

⁷⁴ Sobre isso ver Prado Jr. (1999, p. 262-7).

Retomando a mesma pergunta formulada páginas atrás, sobre a revolução brasileira em Sodré, parece-nos que, mais do que uma resposta definitiva, é apropriado compreender que as conturbadas disputas de interesses, inseridas nas lutas de classes do período, constituem o terreno histórico sobre o qual se materializaram as relações da dependência e de subordinação no pós-2ª Guerra Mundial. Claro está, nesse sentido, que qualquer análise da realidade brasileira que tentasse, de alguma forma, ocultar tais conflitos, inviabilizaria sua compreensão. Se até aqui foi possível constatar que a condição dependente e subordinada do desenvolvimento capitalista é estrutural, não é menos importante discorrer sobre os modos como se deu esse processo. E a Fernandes recorreremos novamente, que afirma:

Desse ângulo, dependência e subdesenvolvimento não foram somente “impostos de fora para dentro”. Ambos fazem parte de uma estratégia, repetida sob várias circunstâncias no decorrer da evolução externa e interna do capitalismo, pela qual os estamentos e as classes dominantes dimensionaram o desenvolvimento capitalista que pretendiam, construindo por suas mãos, por assim dizer, o capitalismo dependente como realidade econômica e humana. (Fernandes, 1975, p. 223).

Pelas razões acima expostas, Fernandes caracteriza a burguesia brasileira de forma distinta da de Sodré e mais próxima da de Prado Jr., anunciando problemas mais complexos e profundos. Perguntando a si próprio sobre o que “mobiliza a burguesia brasileira enquanto classe”, o autor responde que não é, nem poderia ser, a “luta contra o imperialismo”. Trata-se, por outro lado, da criação/renovação de mecanismos de solidariedade de classe que se insurgiam/reagiam contra a classe trabalhadora. Mas esta não era a causa propriamente dita dessa agressão autodefensiva: serve antes como pretexto para a necessidade de recompor e unificar o poder burguês, que entra em crise nos momentos de transição econômica, como no pós-1930, tornando-se uma espécie de “bode expiatório” e criando uma situação em que as divergências essenciais entre os setores da burguesia brasileira ficavam neutralizados (Cf. Fernandes, 1975, p. 266-7). De muitas maneiras, remete-se à ideia da homogeneidade burguesa de Prado Jr..

Os setores burgueses brasileiros, portanto, não podiam se unificar contra o imperialismo, haja vista suas relações orgânicas com aquele, mas podiam fazê-lo contra as

classes trabalhadoras, mesmo quando a força e capacidade de organização destas não fosse propriamente o “obstáculo” para o desenvolvimento burguês:

A defesa da “ordem”, da “propriedade privada” e da “iniciativa privada” congregou o grosso da minoria dominante em torno de interesses e de objetivos comuns, fazendo com que todos os setores dessa minoria e suas elites econômicas, militares, políticas, judiciárias, policiais, profissionais, culturais, religiosas etc. evoluíssem na mesma direção. Em consequência, elevaram-se as potencialidades unificadoras dos toscos interesses e objetivos comuns, enquanto, paralelamente, as divergências e os antagonismos setoriais de classe ou de partido eram bloqueados, de modo automático ou coercitivo. (*idem*, p. 266).

A questão do papel do Estado completa esse complexo quadro. Na experiência histórica brasileira o Estado não “deve ser” um ente impulsionado pela “vocação nacionalista” e “democrática”, como se poderia supor. O Estado, ao contrário, passa a ser “veículo por excelência do poder burguês”, com o que não se verifica uma irradia o desse poder para a sociedade como um todo (senão para pequena parcela mais rica), mas sim a autoridade estatal como *autoridade burguesa*. Essa “autocracia burguesa”, como a define Fernandes, significa que o Estado brasileiro   dimensionado para exercer uma política estatal e um tipo de interven o econômica essenciais para a viabiliza o do capitalismo monopolista. (*Cf.* Fernandes, 1975, p. 261-8). Diz ainda o autor:

Vindo de fora, ele [o capitalismo monopolista] se superpõe, como o *supermoderno* ou o *atual*, ao que vinha de antes, ou seja, o “moderno”, o “antigo” e o “arcaico”, aos quais nem sempre pode destruir e, com frequência, precisa conservar (*idem*, p. 269).

O que se denomina, no arcabouço analítico de Florestan Fernandes, de “modelo autocrático-burguês de transforma o capitalista” (1975, p. 289), visa, portanto, desconstruir a visão unilateral da revolu o burguesa como conceito explicativo apenas das experiências clássicas. Visão essa que:

perdia de vista o significado empírico, teórico e histórico dos “casos comuns”, nos quais a *Revolu o Burguesa* aparece vinculada a altera es estruturais e dinâmicas condicionadas pela

irradiação externa do capitalismo maduro, ou dos “casos atípicos”, nos quais a *Revolução Burguesa* apresenta um encadeamento bem diverso daquele que se pode inferir através do estudo de sua eclosão na Inglaterra, França e nos Estados Unidos (como demonstram as investigações feitas sobre a Alemanha e o Japão) (*idem*, p. 290).

E mais: nessas visões, as condições históricas fundamentais eram justamente as que se negligenciava, como vemos na longa citação reproduzida abaixo:

Perdeu-se de vista algo que nunca se deveria esquecer. O que a parte dependente da periferia “absorve” e, portanto, “repete” com referência aos “casos clássicos”, são traços estruturais e dinâmicos essenciais, que caracterizam a existência de que Marx designava como uma economia mercantil [...]. Isso garante uniformidades fundamentais, sem as quais a parte dependente da periferia não seria *capitalista* e não poderia participar de dinamismos de crescimento ou de desenvolvimento das economias capitalistas centrais. No entanto, a essas uniformidades – que não explicam a expropriação capitalista inerente à dominação imperialista e, portanto, a dependência e o subdesenvolvimento – se superpõem diferenças fundamentais, que emanam do processo pelo qual o desenvolvimento capitalista da periferia se torna dependente, subdesenvolvido e imperializado, articulando no mesmo padrão as economias capitalistas centrais e as economias capitalistas periféricas. Em um sistema de notação marxista, é a estas diferenças (e não àquelas uniformidades) que cabe recorrer, para explicar a variação essencial e diferencial, isto é, o que é típico da transformação capitalista e da dominação burguesa sob o capitalismo dependente. Só assim se pode colocar em evidência o *como e por que* a Revolução Burguesa constitui uma realidade peculiar nas nações capitalistas dependentes e subdesenvolvidas, sem recorrer à substancialização e à mistificação da história. (*idem*, p. 291-2).

A subordinação da formação social brasileira à dominação das potências imperialistas é estrutural e esta condição não impede o crescimento do produto, a acumulação de capital e a modernização institucional. Estas, no entanto, mantêm-se atreladas à necessidade de preservar “a expropriação capitalista externa e o subdesenvolvimento relativo, como condições e efeitos inelutáveis”. (Fernandes, 1975, p. 291-2). O tipo de dominação “clássico”, nesses casos, é aquele que torna impossível a democracia burguesa clássica, pois as “boas” condições para o desenvolvimento capitalista

em tais experiências históricas são aqueles que as dispõem ao domínio autocrático das classes possuidoras. Na transição para a fase monopolista, esse domínio ganha suas formas mais extremas.

A rigor, Fernandes afirma que as formas repressivas são necessárias no capitalismo dependente. Isto porque a *forma dual de expropriação do excedente econômico* faz com que haja uma “hipertrofia acentuada dos fatores sociais e políticos da dominação burguesa” (*idem*, p. 292). É como se houvesse uma “debilidade” econômica que torna a política um campo, por vezes, mais importante que o econômico na viabilização do desenvolvimento capitalista, do ponto de vista nacional. (*idem*, p. 293). São burguesias que não possuem base material autônoma para fazer uma efetiva “revolução”, já que não conseguem se dissociar dos efeitos irradiadores do capitalismo central.

Dirigindo-se contra o equívoco de pensar que a revolução burguesa aqui pudesse reproduzir as mesmas condições de uma revolução “frustrada” (como da Itália vista por Gramsci), Fernandes alude ao fato de que, em se tratando do capitalismo periférico e dependente, não se pode mais falar numa burguesia “conquistadora”: a dinâmica da existência e do desenvolvimento possíveis dessa burguesia dependente no quadro do MPC, associada à necessidade imanente de preservar seus interesses enquanto classe (o que envolve, por exemplo, manter sua dominação sobre o aparato do Estado), faz com que ela seja uma burguesia que ‘revoluciona’ num sentido conservador, que atua historicamente empunhando projetos, no fundo, *contrarrevolucionários*:

As burguesias nacionais dessas nações converteram-se [...] em autênticas “fronteiras internas” e em verdadeiras “vanguardas políticas” do mundo capitalista (ou seja, da dominação imperialista sob o capitalismo monopolista) (*idem*, p. 294).

Nessas condições, não se trata de pensar na burguesia brasileira pelo viés de suas “debilidades” e sim pelo lado da força necessária que possui e que interessa à burguesia imperialista⁷⁵, na medida em que é preciso “saturar todas as funções políticas autodefensivas e repressivas da dominação burguesa” (Fernandes, 1975, p. 294). O papel político desta burguesia é frágil apenas num sentido relativo: ela não se atém a nenhum ideal burguês que

⁷⁵ Sobre isso, ver a nota 67 deste mesmo capítulo.

“deveria se realizar”, mas se movimenta de modo coerente com os imperativos de sua condição histórica específica, isto é, salvaguardar o capitalismo na periferia, sua condição de classe e seus interesses privados e imediatos. (*idem*, p. 296-7).

Essa contingência histórica sugere que a revolução burguesa na periferia seja, “por excelência, um fenômeno essencialmente político, de criação, consolidação e preservação de estruturas de poder predominantemente políticas, submetidas ao controle da burguesia ou por ela controláveis em quaisquer circunstâncias” (*idem*, p. 294). Como, nas condições da particularidade, a possibilidade de uma ruptura histórica se apresenta como revolução *contra* a ordem capitalista dependente (*idem*, p. 295), portanto, fora do controle hegemônico burguês, Fernandes postula a “coexistência de revoluções antagônicas”.⁷⁶ A concordar com esta tese, não se deve ter nenhuma ilusão quanto ao caráter dessa revolução burguesa específica. Uma conclusão que, da mesma forma apontada por Prado Jr., inviabiliza a apreensão de Sodré sobre o papel a ser exercido pela “burguesia nacional” na revolução brasileira.

Lutas de classes e implicações da particularidade

A caracterização da condição dependente como sendo o resultado histórico do modo de organização da acumulação de capital em escala global é um dos elementos teóricos que mais aproxima os autores aqui trabalhados. Neste sentido, verificou-se como é que o processo de extração do valor, crescentemente mediado pelo capital financeiro na fase monopolista, dá origem a relações políticas e institucionais particulares, diferenciando-se substancialmente de outras formações sociais capitalistas.

Fernandes observa que, na transição particular ao capitalismo monopolista, a preservação de formas antigas (de produção e de relações de trabalho) torna-se necessária pois estas assumem o papel de formas de *acumulação originária*: é delas que é extraído o excedente econômico que financia a modernização econômica, tecnológica e institucional requerida. (*Cf.* Fernandes, 1975, p. 269-70). O autor, no entanto, se questiona: como se consolidou esse tipo de dominação burguesa, que precisa impor condições tão difíceis aos

⁷⁶ Isso significa que, na teoria da Revolução Burguesa no Brasil, esta “revolução” só pode ser orientada no sentido de uma contrarrevolução; a única que pode permitir que a burguesia mantenha o processo sob estrito controle.

trabalhadores brasileiros no seu conjunto? Sua resposta aponta para o fato de que, no pós-2ª Guerra, para além do autoritarismo burguês-estatal, era preciso fazer do capitalismo monopolista na periferia uma alternativa ao socialismo (que era a forma contra-hegemônica que se desenhava como opção a esses países). Isto se tornava mais relevante à medida que a dominação burguesa na fase monopolista potencializava a ampliação das desigualdades sociais na periferia capitalista, numa espécie de círculo vicioso cuja forma de expansão tinha seu alicerce na drenagem crescente de riquezas produzidas nacionalmente.

Alguns dos principais mecanismos que conformaram esse processo e funcionaram para incrementar as desigualdades de classes foram: o contingenciamento dos salários da massa dos trabalhadores (mecanismo de transferência e concentração de renda)⁷⁷; a criação, expansão e diversificação do consumo de luxo para estratos mais ricos da população (*idem*, p. 272); os mecanismos indiretos de perda do poder de compra dos salários como a inflação, as políticas fiscais regressivas etc. (*idem*, p. 276).

A ideia de que, no Brasil, coexistem o “novo” e o “velho”, o “moderno” e o “atrasado”, não deve ser entendida num sentido linear. Não se tratam de meros estágios do desenvolvimento histórico capitalista, mas de condições estruturais. Foi Oliveira (2003) quem produziu um dos ensaios mais fecundos na crítica dessa perspectiva que “dualiza” a condição brasileira. Em *Crítica à razão dualista*, o autor indica que a visão econômica cepalina hegemônica na época era incapaz de observar a simbiose real existente entre os dois pólos do processo de acumulação no país, em que o “atrasado” é que garante as altas taxas de lucratividade do “moderno”. Desse modo, observa que o “‘subdesenvolvimento’ é precisamente uma ‘produção’ da expansão do capitalismo” (2003, p. 32-3) e funciona, na maior parte das economias latino-americanas, como “reserva de acumulação primitiva de capital”. A dinâmica estrutural do desenvolvimento econômico brasileiro é que impõe essa aparente “dualidade”.

Do ponto de vista da “questão social”, a crítica ao dualismo é crucial, sobretudo, porque centra esforços na apreensão da dinâmica interna da luta de classes. Neste sentido, Oliveira observa que, diferente do que se pode imaginar, a industrialização por “substituição de importações” não obedeceu a uma lógica de consumo (demanda), mas de acumulação.

⁷⁷ Ianni (1981) apresenta dados que demonstram as conseqüências desse processo durante a Ditadura. Ver, em especial, p. 79-100.

Isso ocorreu porque o processo efetivo de substituição primeiro se concentrou na produção de bens de consumo não duráveis, destinados às camadas mais pobres da população; porém:

O fato de que o processo tenha desembocado num modelo concentracionista, que numa segunda etapa de expansão vai deslocar o eixo produtivo para a fabricação de bens de consumo duráveis, não se deve a *nenhum fetiche ou natureza dos bens*, a nenhum “efeito demonstração”, *mas à redefinição das relações trabalho-capital, à enorme ampliação do “exército industrial de reserva”, ao aumento da taxa de exploração, às velocidades diferenciais de crescimento de salários e produtividade que reforçaram a acumulação.* (Oliveira, 2003, p. 50-1, grifos do autor).

Nessa interpretação, a alta concentração de renda é uma *condição* da particularidade brasileira, não um *desvio de rota*. A produção de bens de consumo duráveis (automóveis, por exemplo), mesmo que mais caros e de qualidade inferior aos produtos importados, ainda assim era viável do ponto de vista do capital, pois inserida numa mesma lógica que permitia níveis de concentração de renda de tal monta que tornavam possível o consumo desses bens. Donde retornamos à questão do “moderno” e do “atrasado”:

O que é absolutamente necessário é que os altos preços não se transmitam aos bens que formam parte do custo de reprodução da força de trabalho, o que ameaçaria a acumulação. (*idem*, p. 51).

Operando no interior de limites civilizatórios muito estreitos, o MPC no Brasil produz desigualdades sociais as mais complexas e se reproduz nestas condições. E é sob tais condições – “difíceis”, na expressão de Florestan – que a ideologia burguesa busca encontrar justificção para seus projetos. Por isso é que o mesmo Florestan afirmará que o problema da burguesia, no Brasil dos anos da primeira república e da “crise do poder oligárquico”, não é de “restaurar a democracia” e sim de “restaurar a ordem burguesa”, isto é, colocá-la sobre bases estáveis e sólidas. (Fernandes, 1975, p. 332-3). Esta é uma marca da qual, de muitas maneiras, a burguesia brasileira nunca se livra historicamente.

Os sucessivos golpes e tentativas de golpes contra a ordem instituída na história republicana brasileira denotam, portanto, sua fragilidade enquanto ordem burguesa e não

enquanto ordem “democrática”. É evidente que sempre se busca capitalizar certas ações classistas escamoteando seus reais fins/interesses sob véu democrático, legitimador. Fato é que a dominação burguesa no país, nas condições da particularidade do desenvolvimento capitalista, faz com que essa instabilidade potencial tenha de ser permanentemente controlada. Uma ordem burguesa frágil⁷⁸ – porque dependente e subordinada às condições de irradiação dos capitalismo centrais – vai impor, na transição ao capitalismo monopolista, dificuldades muito grandes para a classe trabalhadora brasileira:

a proscricão repressiva do conflito de classe possuía um fundamento especificamente econômico. [...]

Para que as referidas fontes de expropriação pudessem operar dentro da eficácia projetada, impunha-se impedir que medidas dessa natureza pudessem ser expostas à pressão política dos prejudicados. O que se conseguiu transferindo para a esfera da segurança nacional os comportamentos coletivos de autodefesa econômica das massas trabalhadoras (*idem*, p. 276).

Do ponto de vista “interno”, a adequação das relações de produção no pós-1930, seria um complemento necessário ao desenvolvimento capitalista, não suficiente apenas com a *substituição de importações*. Era preciso encontrar um “novo modo de acumulação” que substituísse o “acesso externo da economia primário-exportadora”:

O populismo é a larga operação dessa adequação, que começa por estabelecer a forma da junção do “arcaico” com o “novo”, corporativista como se tem assinalado, cujo epicentro será a fundação de novas formas de relacionamento entre o capital e o trabalho, a fim de criar as fontes internas da acumulação. A legislação trabalhista criará as condições para isso. (Oliveira, 2003, p. 64).

Mediante a referida operação, criar-se-ia uma espécie de “pacto estrutural” que, segundo Oliveira, “preservará modos de acumulação distintos entre os setores da economia”, embora não antagônicos como no modelo cepalino. Isto se observa pela não extensão dos direitos trabalhistas para os trabalhadores rurais, por exemplo. (*idem*, p. 65).

⁷⁸ Como já foi explicado anteriormente, não se deve confundir ordem burguesa frágil com burguesia débil. A noção de fragilidade tem por fim destacar a especificidade, distinta de outras experiências históricas, mas não suprimir a contradição, pois seria um paradoxo uma ordem burguesa “frágil” que se mantém produzindo desigualdades por tanto tempo.

Os mecanismos reativos e autodefensivos da dominação burguesa, utilizados de modo sistemático no capitalismo monopolista na periferia, são uma indicação da importância que os conflitos de classes tiveram na história recente brasileira. Apesar das muitas dificuldades estruturais, minimizá-los seria uma forma de deturpar o processo histórico. Sob as mesmas condições de desenvolvimento capitalista na particularidade, desenvolvem-se no mesmo ritmo as condições objetivas para a organização *para si* da classe trabalhadora. A intensificação da industrialização, da urbanização e do poder aquisitivo médio da classe trabalhadora (o “incremento da participação econômica” desses setores da população), foram fatores importantes para a elevação da consciência de classe dos indivíduos, bem como para aumentar seu “poder de barganha” nas lutas. (Fernandes, 1975, p. 278-82).

É fato, também, que com esse movimento histórico que expressava as contradições do MPC, somado ao processo de diferenciação das classes médias, tendeu a emergir uma nova “força social” de transformação, que, segundo Fernandes, tirou do “estado de latência” o regime de classes no Brasil (*idem*, p. 285). Exemplo disso foi a tendência de se abrir um espaço efetivo de disputa e participação da classe trabalhadora e de estratos mais baixos da classe média nas esferas de decisão/controlado do poder político, pondo fim ao “monolitismo” burguês que impedia “qualquer evolução efetivamente *nacional e democrática* do regime republicano” (*idem*, p. 286, grifos do autor). Foi como gerar, do lado das classes dominantes, uma tensão social que tendia a propiciar a rearticulação, as concessões, enfim, a ampliação do espaço político dentro do qual se colocavam os “problemas do país”.

Não obstante, a pergunta essencial se mantinha: em que medida seria possível postular que essa tendência de uma maior abertura para o conflito social levaria a uma expansão das conquistas sociais democráticas (possíveis noutras experiências históricas capitalistas)?

No contraste das distintas respostas dadas, de um lado, por Nelson Werneck Sodr e e, de outro lado, por Caio Prado Jr., pode-se observar a complexidade da realidade brasileira nesse período. Sodr e era entusiasta da existência de um setor da burguesia brasileira que possuía interesses nacionais, com o que se poderia imaginar uma revolução democrática e nacional (em aliança com setores da pequena burguesia), e que o seu não reconhecimento seria uma forma de esquerdismo frágil, desprovido de bases históricas. Já Caio Prado Jr. repudiava a existência “teórica” (ou fantasiosa) de uma “burguesia nacional” capaz de

liderar processos de transformação social ampliados, tarefa a ser empunhada pelos setores populares e pelas massas trabalhadoras.

Como Florestan Fernandes tentou equacionar esses mesmos problemas? Segundo ele, na periferia, a fase monopolista fez do imperialismo um “imperialismo total” que contribuiu para a fermentação das contradições sociais:

A incorporação da periferia às economias capitalistas centrais, às nações hegemônicas e às estruturas capitalistas internacionais de poder aparece nua e cruamente como ela é, sem que o “monolitismo” do poder burguês periférico possa dissimular a natureza e as conseqüências do processo. E isso coincide com transformações que liberam a atividade e a fermentação de pressões “de baixo para cima” das classes operárias nas sociedades capitalistas periféricas. O imperialismo configura-se como um alvo de ataque estratégico, que permitirá concentrar aquelas pressões no calcanhar-de-aquiles da dominação burguesa sob o capitalismo dependente (Fernandes, 1975, p. 286-7).

Observando – tal como Prado Jr. e Sodré – essa tendência “paradoxal” que, como foi sugerido no item anterior, *abriu a história* na sociedade brasileira, Fernandes se preocupou menos em dizer que rumo seria assumido pela sociedade brasileira (se nos encaminharia para uma efetiva “democratização burguesa” de tipo nacional; para uma revolução dentro da ordem, de base antiimperialista ou, ainda, para uma revolução contra a ordem, de tipo socialista) e mais em dizer que isso não dependeria das condições “internas” apenas, mas da contradição tal como posta em nível mundial. (*idem*, p. 287). É como se estivéssemos diante do abrir de uma era em que o MPC e o poder burguês no Brasil teriam de se submeter a um teste fundamental: sua capacidade de enfrentar e sobreviver ao confronto com as forças sociais dos “de baixo” na sua luta contra as iniquidades produzidas pela dominação burguesa no capitalismo dependente. Isto, num período histórico em que a internacionalização das estruturas capitalistas de produção, políticas, sociais e culturais, passava a funcionar como uma “barreira” fundamental para preservação do MPC.

Para a burguesia isso não significava a socialização democrática do poder, mas a construção de uma “oligarquia coletiva das classes possuidoras” (Fernandes, 1975, p. 333). Tratava-se de uma saída “política” com a qual a burguesia, na verdade, conseguia evitar transformações efetivas noutros campos. A unificação burguesa (que foi efetivamente uma

“aceleração burguesa da história”) era produzida artificialmente, em nome da “ordem” e da prevenção contra os riscos que poderiam ser suscitados numa outra alternativa, e mantida sob o controle, ritmo e tempo determinados pela classe (*idem*, p. 336).

Nos três autores aqui trabalhados também está presente uma pergunta fundamental, a saber, se a burguesia poderia ter dado outra resposta aos desafios que se abriram para ela no momento de transição à fase monopolista. Vimos que Sodré responde a essa pergunta em tom de lamento para com a fração da burguesia que entende como *nacional*, a que considera incapaz de se livrar dos efeitos deletérios do anticomunismo (este também muito eficaz com relação à pequena burguesia) e assumir para si certas tarefas históricas que, ademais, julgava serem necessárias, como a passagem por uma etapa democrático-nacional do desenvolvimento capitalista⁷⁹.

Prado Jr. tenta avançar mais na resposta, mas também não foge de uma explicação, em geral, nos termos de uma “opção”:

a burguesia brasileira preferiu, como aliás tem sido a regra geral nos países retardatários como o nosso, preferiu para a solução dos seus problemas de custo da mão-de-obra – e isso foi agora elevado entre nós ao extremo – os regimes de força que abafam a voz do trabalhador e suas reivindicações, e o excluem da ação política livre e efetiva, embora sacrificando com isso – porque uma coisa não vai sem a outra no nível em que nos encontramos – a sua própria participação, dela burguesia (1999, p. 267).

A distinção fundamental dessa resposta com relação a Sodré reside no fato de que Prado Jr. não aposta numa saída conduzida pela “burguesia nacional”, seja ela formada pelos setores ligados às atividades estatais ou pela “burguesia ortodoxa”⁸⁰ que, embora pudesse

⁷⁹ Não se pode esquecer que Sodré não pensa no papel que essa “burguesia nacional” exerceria no acabamento da revolução brasileira de modo pré-definido, imutável. Fala, ao contrário, num papel que se definiria *no decorrer do processo*, aliada a outros setores da formação social brasileira interessados em transformações de fundo, desde que não tivessem caráter socialista (Cf. Sodré, 1978, p. 231-2). Onde destaca que à burguesia nacional interessaria, por certo, mais o caráter “nacional” do que o “democrático” da revolução, mas assevera que ambos não poderiam existir em separado sob tais condições históricas. (*idem*, p. 246-9).

⁸⁰ Termo que Prado Jr. utiliza, “unicamente para fins de reconhecimento”, para referir-se aos setores da burguesia que, por suas condições econômicas objetivas menos afetadas às vantagens oferecidas pelo Estado, poderia se opor à dependência estreita que preside a evolução econômica brasileira e que tem no Estado o “principal fator” do processo de acumulação e concentração de capital. Seriam, portanto, setores burgueses que se “enquadram nos cânones ordinários e clássicos da classe” (1999, p. 252). Ver também, da mesma obra, p. 115-23; 265.

protestar contra o regime hegemônico de concentração e acumulação de capital nas condições da particularidade brasileira, tendo no Estado um fator fundamental, não podia se constituir em força capaz de impulsionar outro tipo de desenvolvimento, nacional e autônomo.⁸¹ Para ele, ao contrário, somente as forças nacionalistas, populares e de esquerda, é que estavam aptas a conduzir tal processo.⁸²

Fernandes também se pergunta se “poderia ter sido diferente”; ao que responde:

as contradições enfrentadas pelas classes burguesas eram “estruturais” no sentido de fazerem parte de uma constelação de mudanças essenciais à existência e ao funcionamento de uma sociedade de classes e da ordem social competitiva correspondente (Fernandes, 1975, p. 333).

Isso quer dizer que a resposta era possível, mas teria de significar a ruptura com o *status quo* da dupla extração do excedente econômico, modo de organizar a economia brasileira que obedecia aos imperativos de satisfazer as necessidades – sempre crescentes – dos capitais internos e dos seus correlatos externos, os capitais imperialistas. Este tipo de resposta poderia desencadear transformações irreversíveis, isto é, fora do controle da burguesia.

De outro jeito, a burguesia poderia – como efetivamente fez – fechar-se em si mesma, recorrendo ao uso da violência e da repressão sobre tais forças sociais e políticas, num jogo em que “a *classe* tinha de sobrepor-se à *Nação*; e de prevalecer sobre ela” (Fernandes, 1975, p. 334, grifos do autor). Este processo ocorre sob uma aparência predominantemente política, pois não havia nenhuma compatibilidade econômica entre as frações de classe burguesa no Brasil, de modo que a única conciliação possível entre elas

⁸¹ Prado Jr. condena a hipótese de que o vicejo do chamado “capitalismo burocrático”, com as frações burguesas associadas a ele, pudesse instituir estas últimas como forças permanentes a impulsionar o processo do desenvolvimento brasileiro e da superação de suas contradições. Por isso se opõe ao tratamento da expansão das empresas estatais como uma espécie de “capitalismo de Estado” (nas versões mais exageradas, até “precursora” de formas socialistas). Sua posição é de que estas empresas, ao contrário, não se opunham à lógica da dominação imperialista, funcionando antes como empreendimentos destinados a financiar atividades capitalistas via erário público e, salvo em raros momentos da nossa história, também ligadas, direta ou indiretamente, aos interesses dos capitais imperialistas. Sobre isso, ver Prado Jr. (1999, p. 122-9; 194-8; 262-6).

⁸² Há diversas referências a tais forças sociais. Aparecem como “forças nacionalistas populares” (p. 203), no texto original de 1966; como “ação popular” (p. 218), no *Adendo* de 1967; e, ainda, como “povo” e “camadas populares” (p. 267), no texto *Perspectivas em 1977*, do mesmo ano. O que deve ser destacado é o traço comum a todas essas referências, com o qual o autor se opõe à tese da existência de uma “burguesia nacional” progressista e nacionalista, passível de aliar-se aos trabalhadores no cumprimento das tarefas da revolução brasileira.

seria a política: manterem-se *como e enquanto* classe burguesa era mais imediato e importante do que ousarem impor, cada fração ao seu modo, seus projetos de afirmação, fosse ele no sentido de uma “burguesia nacional” ou das velhas camadas ligadas ao Brasil colonial. Assim nos indica o autor:

Impotentes para compor e superar suas divergências, eles deslocam o foco da unidade de ação, transferindo-o das *grandes opções históricas* para o da *autodefesa coletiva dos interesses materiais comuns*, que compartilhavam como e enquanto classes possuidoras (*idem*, p. 335, grifos do autor).

Essa especificidade histórica cria uma espécie de movimento de evolução artificial da burguesia, dando a esta poder de conquista da hegemonia (portanto, de enfrentar os desafios postos pela história, ainda que de forma “agregada”) mesmo sem provocar mudanças estruturais nas condições sociais gerais da classe trabalhadora. Para isso, contudo, a evolução burguesa teve de assumir um caráter contrarrevolucionário, pois se deu, antes de tudo, em resposta às diversas pressões sociais presentes no período de consolidação da fase monopolista do MPC (pós-guerra): do “radicalismo burguês” ao movimento operário e as pressões populares como um todo.

Os diversos estratos de classe burgueses precisavam unificar e centralizar seu poder real enquanto classe para poder desbaratar tais pressões, sendo assim “eficientes” na tarefa de manter a ordem. Duas questões apresentavam-se como imprescindíveis a esse *poder burguês*, diz Fernandes: 1) a necessidade da burguesia de “desbaratar as pressões inconformistas pró-burguesas e as pressões antiburguesas”; 2) “garantir-se o máximo de autonomia histórica no controle de classe das sucessivas transformações subseqüentes da ordem” (*idem*, p. 338).

No período subseqüente a 1945, a burguesia brasileira fez de tudo para levar a cabo estratégias eficazes de autopreservação, na tentativa de neutralizar quaisquer iniciativas eficazes dos seus setores radicais⁸³, bem como das classes trabalhadoras (Fernandes, 1975, p. 338-9). Vai impor a sua “cidadania válida” cujo intuito é manter a sociedade civil e o Estado sob seu estrito controle, numa espécie de prelúdio do Golpe de 1964. Algumas conseqüências desse processo são fundamentais para compreender o sentido do

⁸³ Vemos, portanto, que assim como Sodré e Prado Jr., Florestan Fernandes considera a existência de tais setores, sem, contudo, atribuir-lhes nenhum “papel histórico” específico, pré-determinado.

desenvolvimento da educação superior no Brasil e suas transformações contemporâneas. São elas:

a) o colapso do populismo, que equivale ao bloqueio de toda e qualquer forma de radicalismo burguês. Neste processo, afirma Fernandes (*idem*, p. 340), não houve “omissão” das classes trabalhadoras, como se costuma pensar. Houve, pelo contrário, a supressão de qualquer possibilidade de democracia burguesa ou, ainda, de um “pacto social” liderado pela burguesia hegemônica. No Brasil, completa o autor, “não existia uma *democracia burguesa fraca*, mas uma *autocracia burguesa dissimulada*” e quando isso deixou de ser necessário – ou tornou-se arriscado demais para a classe, no sentido dessa autoproteção – “continua-se o baile sem as máscaras” (*idem*);

b) a necessária penetração dos elementos militares e tecnocráticos. É o que caracteriza, no fundo, a presença da burguesia no poder do Estado. Sem essa estrutura de poder, a crise do poder burguês poderia ter desencadeado um processo de revolução contra a ordem, como diz Fernandes:

Sem a militarização e a tecnocratização intensivas e persistentes, seria impossível colocar o Estado nacional no centro das transformações históricas em curso e, portanto, seria também impossível: 1.º) manter o nexos entre a explosão modernizadora e a regeneração dos costumes e da ordem; 2.º) converter a reação autodefensiva de uma “burguesia ameaçada” numa fonte de auto-afirmação e de autoprivilegiamento das classes burguesas como um todo. O consenso burguês traduz, nessa matéria, a essência pragmática e realista de sua racionalidade (*idem*, p. 342).

Veremos mais adiante que as muitas transformações sofridas pela universidade (e pela educação superior) brasileira nesse período terão o sinal dessa operação mais geral de “tecnificação” das relações Estado e sociedade. Esta é a síntese da mudança processada: de uma ditadura de classe, dissimulada e paternalista, passou-se a uma *ditadura aberta e rígida* cuja estabilidade dependia da repressão e do controle efetivos das camadas burguesas (no seu “consenso” possível) sobre toda e qualquer forma de dissidência e de manifestação contra a ordem. Houve, portanto, uma “evolução” do autodefensivismo para a autopreservação e autoprivilegiamento ativos da burguesia: a classe não estava na

“passividade”, ao contrário, tinha um projeto consciente e claro de dominação. Com essa evolução, o papel do Estado como representante direto dos interesses burgueses se ampliou: tornou-se o “núcleo do poder burguês” (Cf. Fernandes, 1975, p. 343).

O embate contra o etapismo no contexto do Golpe de 1964

Pode-se dizer que o Golpe de 1964 encerrou um período de intensos conflitos no Brasil, de uma época histórica marcada pelo antagonismo entre dois grandes projetos em disputa. E não se trata apenas do projeto de uma *classe contra a outra*, embora este seja o fundamento de seus antagonismos, mas da “abertura histórica” para a possibilidade do desenvolvimento capitalista nacional e autônomo. O modo como as classes, em suas distintas frações, apreenderam essa possibilidade é tema para longo debate teórico e histórico, o que não será feito aqui. O que nos interessa é mostrar que o contexto que se abriu com a Ditadura (1964-1985) impôs uma derrota histórica para os projetos dos setores burgueses nacionais que admitiam a possibilidade de um desenvolvimento autodeterminado e, evidentemente, para a classe trabalhadora de um modo geral. Assim, tanto as vertentes conservadoras da ordem capitalista, defensoras do “nacional-desenvolvimentismo”, quanto àquelas críticas ao MPC e postulantes de uma nova ordem social, viram-se diante de um novo desafio histórico.⁸⁴

Ianni (1981, p. 203) sugere que a contrarrevolução embutida no golpe de Estado de 1964 demarcou um processo de “encerramento da revolução burguesa no Brasil”. Ou seja, o tipo de dominação burguesa possível de ser concretizado nas condições da particularidade teria encontrado seu ponto derradeiro na forma da dominação autocrática, elevada ao extremo com a ditadura.

O esboço de um retrocesso histórico no desenvolvimento capitalista “nacional” forçava a re colocação de certos temas em debate, em especial pela necessidade de repensar a forma desse desenvolvimento e, com base nisto, as estratégias de transformação da ordem vigente. Tendo em conta o estrago feito pela difusão das formulações dogmáticas e estereis do marxismo oficial stalinista, as formas históricas de transição entre os modos de produção

⁸⁴ Essa ideia de derrota é compartilhada, guardadas as especificidades de cada um, por inúmeros autores: Sodré (1978, p. 250-6); Fernandes (1975, p. 353-66; 1997, p. 144-7); Lima Filho (2007, *passim*); Oliveira (1997, p. 26-8; 2003, p. 131-1); Ianni (1981, p. 211; 1997, p. 139).

nas condições da particularidade se apresentavam, mais do que nunca, como essenciais para a formulação de projetos de superação da nova ordem que se consolidava com a ditadura brasileira.

Foi então que Caio Prado Jr. viu-se na necessidade de confrontar as perspectivas teóricas que dificultavam a formulação do problema brasileiro em termos teórico-históricos concretos. Vimos que n’*A Revolução Brasileira*, o problema da particularidade é visto sob a ótica da transformação social, e serve de fundamento para a elaboração de uma teoria revolucionária, a *teoria da revolução brasileira*. A tarefa exigia partir, não de esquemas apriorísticos, pré-concebidos em função de modelos teóricos prontos ou extraídos de realidades externas à nossa, mas da apreensão das condições históricas aqui vigentes. (Cf. Prado Jr., 1999, p. 15).

Em diálogo franco com o pensamento das “esquerdas brasileiras”, sobretudo o pensamento dominante entre os quadros dirigentes dos “comunistas”, Prado Jr. constatou a insuficiência teórica que, a rigor, teve um papel central no fracasso da condução político-prática de tais esquerdas. Quis, com isso, contribuir para uma nova teoria da revolução – e, conseqüentemente, para forjar um *programa* e uma *prática revolucionária* – que não só levasse em conta a particularidade histórica, mas que fosse construída em função desta. E mais: a teoria revolucionária era entendida como um *fim*, que pressupunha um esforço de revisão da própria história brasileira, sem o qual a primeira não podia ser construída. Esta revisão histórica, reforçava o autor, referia-se ao método de apreensão da história brasileira em sua formação capitalista particular, elemento-chave para seu entendimento.

Em termos concretos, a crítica vai de encontro à forma típica de análise da realidade brasileira, o etapismo, cuja preponderância na esquerda brasileira, como temos tentado mostrar ao longo do texto, advinha do longo processo de “dogmatização” sofrido pelo marxismo sob o stalinismo. Seu grande problema era o de desconsiderar (talvez desconhecer mesmo) a particularidade do nosso capitalismo, de nossa formação histórica e, partindo desse “conhecimento” distorcido da realidade brasileira – em grande medida formulado com base em esquemas prontos, importados de outras realidades –, formular as “teorias da revolução brasileira”. Com este tipo de interpretação produzia-se uma “teorização às avessas”, que “vai dos conceitos aos fatos” (Prado Jr., 1999, p. 29) e que, apesar disto, ganhavam respeitabilidade:

E respeitados sobretudo em meios de deficiente preparação científica que, como é natural em militantes políticos formados exclusivamente na atividade prática imediatista como se deu em regra no Brasil, se inclinam de preferência, em geral, para a ação mais que para o pensamento e reflexão dessa ação e sua crítica teórica. Têm por isso a tendência de aceitar sem maior indagação, e de forma dogmática, a sua deficiente e defeituosa aprendizagem inicial. (*idem*, p. 30).

Um dos suportes principais da crítica pradiana é o fato de que considerava equivocada a ideia de que houvesse qualquer fato histórico que comprovasse a existência de “restos feudais” no Brasil. (*idem*, p. 39). Para além da já extensa polêmica sobre a existência de tais restos, cabe enfatizar que antes dos detalhes dessa polêmica, a visão de Prado Jr. representava a necessidade de recolocar em discussão um tema que, em sua opinião, a esquerda brasileira não estava cumprindo a contento: elaborar um programa de reformas – não sendo estas entendidas como opostas à revolução mas dialeticamente constitutivas dos processos revolucionários – que deveria ser pensado e empunhado pela esquerda brasileira radical em prol das transformações históricas *possíveis* em nossa realidade sócio-histórica.

É evidente que o modo de ver o “problema brasileiro” nessa perspectiva dos “restos feudais”, contra a qual se levantou Caio Prado Jr., implicava posicionamentos diferentes quanto às estratégias políticas da esquerda. Mas aqui não nos interessa engrossar este debate, nos posicionando contra ou a favor de um dos lados, mas de mostrar que o contexto pré e pós-Golpe de 1964 recolocou para esses setores da sociedade brasileira a necessidade de repensar a sua própria realidade, donde surgem as obras a que estamos nos referindo. Portanto, o essencial é observar como é que esses três grandes pensadores brasileiros ousaram pensar (e repensar) os traços definidores de uma forma particular de transição/constituição do MPC, naquilo que isso implicava para a mudança social e histórica.

Werneck Sodré é um bom exemplo disso. Identificado como um dos ícones da posição pró-restos feudais, sua *Introdução à revolução brasileira* fala efetivamente na existência de “restos feudais” no país, mas também o relativiza em muitos aspectos, sobretudo nos textos escritos no período mais próximo ao do Golpe. Nestes, o autor não atribui aos “restos” um *modo de produção feudal*, como se estivesse pensando dentro dos limites do etapismo. Vejamos:

Outra controvérsia evidentemente especiosa e que, sendo apropriada, alteraria essencialmente o estudo das classes sociais na época colonial, é a que se refere à vigência ou não, no início daquela época, de relações feudais que alguns afirmam terem existido na legislação circunstancial e específica do sistema das capitanias hereditárias. Oriunda de um país feudal, a legislação tem características feudais, naturalmente. A empresa das grandes navegações, as descobertas conseqüentes e o desenvolvimento mercantil pertenceram, pelas suas próprias características, a uma etapa anterior ao capitalismo, e etapa do capital comercial: os dispositivos legais aplicados ao sistema com que se iniciou entre nós, praticamente, a colonização são caracterizadamente feudais. É preciso considerar, entretanto, a realidade colonial, que se sobrepõe à legislação. Assim, a legislação é feudal, mas a realidade gera o escravismo. (Sodré, 1978, p. 20).

A clara relativização dos restos feudais feita por Sodré se completa com a recorrente menção à “estrutura brasileira de produção”, que considerava “estritamente colonial” (*idem*, p. 46). Isto ajuda a problematizar melhor o caráter controverso de suas teses, pois além da questão dos “restos feudais”, deriva daí uma perspectiva sobre o papel a ser exercido pela burguesia nacional: Sodré acreditava na possibilidade histórica de um “acabamento” da revolução burguesa no Brasil – ao que julgava necessário, aliás – num contexto em que as forças sociais do capital pró-imperialismo se organizavam justamente para evitar que tudo o que fosse relativo ao *desenvolvimento nacional* pudesse se expressar ou organizar como força social transformadora. Também por essa hipótese o autor postulava, como recurso didático, a *similaridade* entre a luta das burguesias dos capitalismo centrais contra a ordem feudal e a luta da burguesia nacional contra o imperialismo, grande inimigo dessa condição particular e da revolução burguesa sistematicamente incompleta do país, cujo objetivo seria eliminar o que havia de colonial na estrutura brasileira de produção. (*idem*, p. 246-7).

Nesse mesmo contexto,⁸⁵ Prado Jr. formulou suas proposições para a revolução brasileira numa posição radicalmente contrária ao etapismo oficial do PCB e, em tese, também de Sodré. Esta forma de ver a questão, contudo, não isenta Prado Jr. de problemas. É uma das críticas ao seu pensamento, principalmente no que tange ao programa político que

⁸⁵ Embora a *Introdução à revolução brasileira*, de Sodré, compreenda textos da década de 1950, sua parte final, intitulada “Perspectivas”, fora escrita em 1966 (publicada em 1967), mesmo ano da primeira edição de *A revolução brasileira*, de Prado Jr.

permitia formular, fora elaborada justamente por Florestan Fernandes. Para este, Prado Jr. não ousou formular um programa em bases “irrefutavelmente socialistas”, que vislumbrasse a introdução de reformas socialistas para atuar como *força histórica* na “revolução brasileira”:

Existe uma intenção socialista, sem dúvida, mas o programa proposto seria perfeitamente exequível por uma burguesia nacional bastante autônoma, inteligente e criadora para combinar, em bases puramente capitalistas, alguma sorte de *welfare state* com crescimento econômico acelerado. (Fernandes, 1980, p. 87).⁸⁶

Apesar da acidez da crítica acima apresentada, talvez estimulada pelo calor dos acontecimentos dos primeiros anos da ditadura, o tom de dúvida sobre os destinos históricos do Brasil é que parece ter sido predominante no período, como atesta a afirmação do próprio Florestan nos anos que se seguiram ao Golpe de 1964:

No contexto histórico de relações e conflitos de classes que está emergindo, tanto o Estado autocrático poderá servir de pão para o advento de um autêntico capitalismo de Estado, *stricto sensu*, quanto o represamento sistemático das pressões e das tensões antiburguesas poderá precipitar a desagregação revolucionária da ordem e a eclosão do socialismo. Em um caso, como no outro, o modelo autocrático-burguês de transformação capitalista estará condenado a uma duração relativamente curta. (Fernandes, 1975, p. 366).⁸⁷

Com a citação acima fechamos este capítulo afirmando, portanto, que o contexto em que algumas dessas obras seminais sobre a “revolução brasileira” foram criadas precisa ser levado em conta quando se analisam suas proposições e decorrências político-práticas. No nosso entendimento, as *grandes questões* levantadas por esses autores, mais do que suas especificidades ou equívocos, são fundamentais para se pensar na questão educacional. Seus

⁸⁶ A publicação do texto original foi feita no início de 1968.

⁸⁷ Esse tom de dúvida seria reforçado pelo próprio Florestan anos mais tarde, quando, em texto de 1979, no qual fazia uma reavaliação de sua *A revolução burguesa no Brasil*, afirmara que embora considerasse ainda válidas suas teses, “o desgaste (aparentemente muito mais rápido do que se poderia imaginar) da contrarrevolução, a perspectiva mais ou menos certa de um desmoronamento do regime político que ela criou e um súbito fluxo democrático de tendências avassaladoras abrem um panorama mais fecundo à observação das transformações da ordem burguesa”; com o que admitia também a possibilidade histórica de uma *revolução dentro da ordem*, pela via democrática. Ver Fernandes (1980, p. 67-8).

méritos são os de ter ampliado o arsenal teórico para a interpretação da história brasileira e de apontar para debates essenciais sobre *que reformas (e em que medida) eram necessárias para o avanço da revolução brasileira; como se poderia formular um programa de reformas sociais (o que abrange, evidentemente, a educação) viável e adequado à revolução; que forças sociais poderiam empunhar tal projeto.*⁸⁸

⁸⁸ Para uma outra leitura das contribuições das teorias da revolução brasileira, ver Del Roio (2000).

Capítulo 3 - Particularidade capitalista e educação superior no Brasil

*...esperávamos encontrar modos de organizar uma universidade comprometida com o esforço de abrir a institucionalidade vigente a reformas democratizadoras, de forçar os poderosos a explorar a força de trabalho de forma menos escorchante, de obrigar o Estado a cumprir tarefas mínimas que, em toda parte, exerceu amplamente – como a expansão da educação gratuita e a assistência sanitária, por exemplo – mas, entre nós, só consegue atender mediocrementemente. (Darcy Ribeiro, *UnB: invenção e descaminho*, p. 72).*

As condições diferenciadas de desenvolvimento capitalista dos países dependentes materializam-se em formações sociais limitadas do ponto de vista das conquistas sociais historicamente possíveis nos países capitalistas centrais. Esse caráter “incompleto”, particular a essas formações, não pode ser apreendido por meio das explicações convencionais sobre o “atraso”, o “subdesenvolvimento” ou, ainda, sobre o “terceiro mundismo”. Todo e qualquer tipo de análise que pressuponha ser o desenvolvimento apenas a *última etapa* de um processo pelo qual todos os países podem/devem passar (algo “passageiro”), por seu turno, invalida o caráter histórico da condição capitalista dependente ou subordinada; no limite, o elimina.

Essas restrições não pressupõem nenhum tipo de fatalismo histórico; nem, o que seria seu oposto, uma visão nostálgica que imaginasse que poderia ter existido *outro capitalismo* no Brasil. Trata-se da apreensão das características peculiares ao desenvolvimento da formação social brasileira e o modo como está implicada na própria história do desenvolvimento do MPC em sua tendência global.

Uma dessas características peculiaridades é a permanência de alguns dos parâmetros estruturais da dominação colonial. *Permanência* esta que não implica imobilismo. Esse estatuto colonial também se modificou ao longo do tempo, sobretudo em períodos de contradições sociais acirradas. Esta é a razão pela qual, no capítulo anterior, fizemos a revisão de algumas teses sobre as condições desse desenvolvimento de tipo específico, particular, o que nos permite partir de bases históricas sólidas sobre as quais estão inscritas as condições objetivas nas quais se desenvolverá a educação superior brasileira.

Isso posto, pode-se afirmar que a análise da educação superior na particularidade brasileira implica compreender mais do que as relações entre países ou Estados, centrais e “periféricos”. Trata-se de compreender também as formas de manifestação da “dialética imperialismo-dependência” no plano geral da reprodução do MPC, para o que é primordial o estudo da “metamorfose das relações, processos e estruturas de dominação imperialistas (externas), em relações, processos e estruturas de subordinação, de dependência (internas)” (Ianni, 1976, p. 183). A razão para isso é tão direta quanto complexa: com a universalização do MPC, as relações de classes também se tornam um problema mundial, particularmente para os centros de onde emanam as relações de dominação imperialistas, o que explica a importância das interferências externas em setores estratégicos da reprodução social, como é o caso da educação.

A *permanência* é composta, portanto, por um universo de relações produzidas num longo processo histórico, não sendo, de nenhum modo, arbitrária. Assim, não se pode simplesmente “estender” a análise da particularidade à educação superior brasileira, devendo-se observá-la *no* seu processo determinado de produção e reprodução enquanto campo estratégico. Repõem-se questões como a das funções sociais da educação superior (e da universidade), bem como do tipo de ensino que suportam nessa forma específica de *ser* do capitalismo no país.

Primeira aproximação

Parece-nos sensato partir de uma constatação óbvia: do solo material composto pelo MPC na particularidade não “decorre”, pura e simplesmente, a educação brasileira, como mera “superestrutura” que se ergue sobre uma base. Ela é resultado de processos históricos complexos, constituídos de lutas e conflitos determinados.

Vimos que Caio Prado Jr. fora pioneiro na tentativa de entender essa especificidade brasileira, que, em sua opinião, não estava inscrita apenas numa debilidade “quantitativa”, relativa ao tamanho absoluto do produto econômico, mas também qualitativa, isto é, determinada por uma forma específica de desenvolvimento e de reprodução das relações econômicas. No dizer de Sampaio Jr. (1999, p. 100), Prado Jr. mostrou que “as contradições que engendram o subdesenvolvimento consubstanciam-se na formação de uma ‘conjuntura

mercantil' precária", incapaz de ter consolidada no espaço nacional uma economia funcionando como ponto de partida e de chegada para o processo de acumulação de capital. Isto evidentemente interfere nas possibilidades do desenvolvimento social, já que implica a expropriação imperialista de montantes significativos das riquezas produzidas internamente, impedindo seu emprego noutras atividades.

Ademais, Prado Jr. demonstra que as contingências coloniais persistentes no país tinham duas faces indissociadas: a de uma economia subordinada ao sistema internacional imperialista, de um lado, e uma ordem social que se caracterizava "pelo extremo afastamento material e cultural, entre si, das categorias sociais, com a grande massa da população reduzida a ínfimos níveis" (Prado Jr., 1999, p. 240), de outro lado. A situação de precariedade econômica impedia que as forças produtivas se desenvolvessem em níveis tais que a absorção de FT disponível fosse suficiente para elevar o padrão de vida da população brasileira como um todo. Não ocorrendo isso, lamentava o autor, as estruturas econômicas e sociais tendiam a entrar num círculo vicioso, o que concede:

à vida do país este tom geral de pobreza e mesmo de miserabilidade que caracteriza o Brasil e que tão chocantemente contrasta com os padrões do mundo contemporâneo em que pretendemos nos incluir (*idem*, p. 159).

Também discorremos sobre as teses de Sodré, das quais deriva a possibilidade de entendimento dos processos de desenvolvimento da educação superior brasileira a partir da disputa imanente entre os setores burgueses e pequeno-burgueses hegemônicos, pró-imperialistas, e os setores burgueses nacionalistas, aliados à classe trabalhadora e certas frações da pequena burguesia, interessados no desenvolvimento nacional em bases autônomas. Para Sodré, é preciso compreender a universidade a partir das complexas relações que se desenvolveram em seu interior, fruto de conflitos que não se resumem à mera aplicação de pressupostos gerais do desenvolvimento capitalista. Aponta, por exemplo, que a expansão e a maior complexidade da sociedade capitalista no Brasil faziam da universidade uma instituição-chave no sentido geral da transmissão da cultura hegemônica (das classes dominantes) e também no sentido da preparação de quadros específicos para ocupação de postos mais altos na divisão social do trabalho. (Cf. Sodré, 1984, p. 122-4).

Outro dos fundamentos da análise de Sodré sobre a revolução brasileira que nos parece importante para avançar na compreensão da questão da universidade é o das conquistas democráticas pressupostas para que um avanço social mediado por essa instituição pudesse ocorrer, bem como das dificuldades a elas impostas. O “problema democrático” adquire um caráter ameaçador à ordem hegemônica da fase monopolista do capital, de modo que as classes dominantes buscam, por todos os meios,

organizar uma democracia formal em que seja estigmatizado como subversivo tudo o que fere o poder exercido pelos latifundiários e pela alta burguesia em ligação com o imperialismo, em que seja punível qualquer pensamento contra o atraso e a violência de classe (sic). (Sodré, 1984, p. 207).

Com Florestan Fernandes amplia-se o leque de possibilidades teóricas para avançar na questão educacional porque seu arcabouço analítico permite melhor compreender as relações que se estabelecem entre condição dependente do capitalismo periférico brasileiro e as lutas de classes, na sua dinâmica externa e interna. Percebe-se, com ele, que o caráter específico da nossa revolução burguesa cria determinações que inibem/neutralizam o potencial indutor de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais irradiadas a partir da dominação burguesa “nacional” ou “interna”. Esta, ao contrário, precisa manter a todo custo estruturas econômicas, de poder e de dominação “arcaicas” para compelir permanentemente as forças sociais criadas pelo desenvolvimento das forças produtivas. Mantendo-as sob estrita vigilância e sob mecanismos repressivos de todos os tipos, mantém sua capacidade de gerar mais-valia (aliada aos interesses imperialistas) e seu poder de dominação:

Daí resulta um tipo especial de impotência burguesa, que faz convergir para o Estado nacional o núcleo do poder de decisão e de atuação da burguesia. O que esta não pode fazer na esfera privada tenta conseguir utilizando, como sua base de ação estratégica, a maquinaria, os recursos e o poder do Estado. [...] O padrão de dominação de classe e de solidariedade de classe descrito facilitava semelhante composição pela qual as classes burguesas aliavam-se entre si, em um plano mais alto, convertendo a mencionada impotência em seu reverso, em

uma força relativamente incontrolável (pelas demais classes e pelas pressões imperialistas). (Fernandes, 1975, p. 307).

Esse tipo de desenvolvimento reduziu a possibilidade de ampliação de certas conquistas sociais. As estruturas econômicas dominantes determinaram a manutenção de outras estruturas funcionais a ela. O Estado é peça-chave nesse tipo de dominação: para se impor coercitivamente sobre as demais forças sociais, a burguesia brasileira tem de se “ordenar” como classe minimamente homogênea, suplantando o “perigo” dos conflitos de classes (sobretudo a pressão advinda dos “de baixo”), e isto não pode conseguir apoiando-se “exclusivamente nos meios privados de dominação de classe e nas funções convencionais do Estado democrático-burguês” (Fernandes, 1975, p. 308). Voltemos, por ora, às origens do problema anunciado nesta tese.

Das origens ao “padrão de escola superior”

A educação superior possui longa história no Brasil. Por volta de 1550, surgiu como iniciativa não institucionalizada, organizada pela Companhia de Jesus e voltada exclusivamente para a formação dos quadros da ordem. Nesses primeiros tempos, a dinâmica reprodutiva da sociedade colonial não demandava um sistema de ensino comprometido em formar indivíduos dotados do saber e da ciência que os pudesse preparar para o exercício de qualquer tipo de autonomia intelectual. Não obstante a mística sobre o trabalho missionário dos jesuítas, em sua organização econômica, sócio-política e educacional prevaleceu a lógica dos negócios coloniais, assim permanecendo enquanto suas ações não passaram a interferir nos interesses maiores da metrópole e dos capitais comerciais mediados por Portugal. “Os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores”, afirma Saviani (2007, p. 69), sendo, na prática, grandes beneficiários do regime escravista e da exploração da FT indígena.

Já na transição do século XVIII para o XIX, demarcando a fase final do período colonial e, sobretudo, durante o império, com a criação das escolas profissionalizantes das

áreas “tradicionalistas” (direito, medicina e engenharia principalmente)⁸⁹, a formação de nível superior se consolidou como lugar de preparação das elites brasileiras. Reproduzindo em grande medida a tradição colonial, quando os filhos das classes dominantes dirigiam-se às universidades européias, essa formação obedecia aos ditames da conservação das classes dominantes brasileiras no processo de preparação do país para a sua inserção nas etapas mais avançadas do MPC. Um ensino que, embora passasse a ser organizado cada vez mais no espaço “nacional”, destinava-se a servir de “elo entre o desenvolvimento interior da civilização e o fluxo do saber importado de fora pronto e acabado” (Fernandes, 1984, p. 33). O mesmo autor sintetiza:

A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chaves da civilização moderna. E, no que se refere ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia nem posteriormente, a experiência histórica da universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada. De outro lado, a perspectiva política da camada senhorial não estabeleceu conexões vitais entre o ensino superior, o desenvolvimento da cultura e as potencialidades de uma revolução nacional e democrática (*idem*, p. 32).

Esse “caráter especial” da empresa colonial, que organizava o território brasileiro como uma “extensão” do governo metropolitano, foi, segundo Teixeira (2005, p. 122-3), a razão pela qual todas as instituições fundamentais ao desenvolvimento autônomo do país (não só a universidade) foram barradas pelos portugueses. Esta também é a visão de Carvalho, J. (2003, p. 69), que afirma ter sido “política sistemática do governo português nunca permitir a instalação de estabelecimentos de ensino superior nas colônias”. A produção dos quadros intelectuais de nossa elite política colonial se dava de forma “centralizada”, sobretudo em Coimbra, o que garantia a unicidade desta formação e

⁸⁹ Uma síntese sobre os primórdios e o desenvolvimento histórico da educação superior no Brasil encontra-se em Cunha (2003, p. 151-63).

favorecia a manutenção dos laços de dependência colônia-metrópole.⁹⁰ Ainda sobre a proibição do estabelecimento de universidades na colônia, Cunha (2003, p. 152) acrescenta que Portugal “pretendia impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvantes de movimentos independentistas, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo fez-se sentir em vários pontos da América”.

Nessas condições, sumariamente descritas, o ensino superior não podia ter senão um caráter “utilitarista”, que expressava as necessidades reais da formação social brasileira naquele período. Para Noronha (1998, p. 20-1), a educação superior cumpria então duas funções principais: a de formar/capacitar quadros para o exercício do poder estatal, numa estrutura burocrática que estava sendo construída no país após a chegada da Corte (1808); e para o suprimento de uma ciência utilitarista adequada às necessidades imediatas da produção, do comércio e demais atividades econômicas. A secularização do ensino tornou-se, com isso, uma tendência importante na política educacional pós-1808. Do mesmo modo, quanto à segunda, perduraram por todo o século XIX alguns embates decisivos, expressos pelas concepções predominantes nas reformas educacionais: sobre o caráter do ensino superior, se mais “humanista” e “literário” ou “científico”; sobre a “liberdade de ensino”, cujo significado, dentre outros, remetia à livre iniciativa privada na organização do ensino e até mesmo sobre a criação de universidades (*idem*, p. 55-73).

Os embates descritos traduzem um pouco do contexto no qual a educação assumiu papéis específicos e limitados pelas condições do desenvolvimento das forças produtivas. Em que pese as influências das ideias “modernizadoras” advindas da Europa nos discursos e embates educacionais, particularmente presentes na educação superior por meio das pressões por um caráter científico e mais pragmático, a realidade brasileira tornava difícil a sua assimilação. O ensino que se desenvolveu neste período não expressou a existência de uma política sistemática de formação de nível superior, senão nos níveis mínimos necessários, caracterizando um processo muito mais de adaptação às condições concretas da vida econômica, política e sócio-cultural local do que de indução de transformações estruturais. Foi o período das tentativas, “descontínuas e intermitentes, de se organizar a

⁹⁰ Segundo dados organizados por Carvalho, J. (2003, p. 81), até o período 1822-31, 100% de nossa “elite política” (contabilizada aqui pelo corpo de ministros) fizera sua formação superior em Portugal, sendo 71% deles em Coimbra. No período 1840-53, esse percentual diminuiu para cerca de 45% e atinge, em 1871-89, quase 100% de ministros formados no Brasil.

educação como responsabilidade do poder público” no país, ainda numa fase que antecedeu o surgimento da “escola pública propriamente dita”, afirma Saviani (2006, p. 20).

As bases materiais dessa formação social de estrutura econômica colonial, escravista, latifundiária e agro-exportadora, conjugadas com a necessidade de super-explorar a FT e com a ampla oferta de recursos naturais no vasto território da colônia, delimitavam o desenvolvimento possível dos sistemas de ensino. No que se refere ao nível superior, essa economia não requeria investimentos na produção do saber científico de base que pudesse dar origem a uma tecnologia autônoma. Em larga medida, seu dinamismo era determinado por fatores “externos” como o fluxo comercial colônia-metrópole, a expansão dos mercados (e todos os encargos a ela associados), e, sobretudo, pelos fluxos financeiros estrangeiros. Situação esta na qual a acumulação de capital se realizava, a um só tempo, dentro e fora do espaço “nacional”, não tendo neste último seu ponto de partida e de chegada.

A ausência de uma demanda concreta e massiva de formação em nível superior para atender a fins mais autônomos contribuiu para que o diploma de estudos superior adquirisse um forte caráter simbólico na formação social brasileira:

na maioria dos países com desenvolvimento industrial tardio, onde a maioria da população vive em condições miseráveis, a predominância de um ensino humanista tradicional é marcante para simbolizar a diferenciação social das minorias privilegiadas. E a concepção de ciência, presente nos cursos que visavam à profissionalização, tinha um caráter estreito. (Noronha, 1998, p. 56).

A discussão da ciência como produção do conhecimento ficou relegada a um plano inferior, prevalecendo uma compreensão ligada à resolução de problemas imediatos. Tais condições levaram as primeiras iniciativas neste campo:

a nascer sob o paradigma de uma perspectiva reducionista e cientificista. Essa perspectiva [...] era adequada tanto aos interesses dos grupos que se transferiram para o Brasil com a corte portuguesa quanto aos interesses dos setores da sociedade arcaica que tinham como objetivo muito mais dominar essa realidade do que compreendê-la ou transformá-la (*idem*, p. 113-4).

As contradições do ensino superior no período imperial, em grande medida, patentearam essas condições particulares. Neste sentido, Teixeira (2005, p. 141) afirma que havia certa ambigüidade na educação superior e a atribui à existência de um ensino organizado para funcionar de forma mais pragmática (menos “acadêmica”), mas que, na prática, formava *scholars*. Essa formação “buscava acima de tudo corporificar valores que só a universidade de amplos objetivos de cultura desinteressada poderia cumprir”, não dispondo da estrutura e das vantagens de uma universidade apta a funcionar nesses moldes. Esta explicação serviu de suporte para a condenação do que o autor entendia ser uma “grave lacuna” para a formação da cultura nacional, a saber, uma “lacuna entre o sistema escolar nacional e a cultura nacional em formação” (*idem*, p. 159).⁹¹

Nessa ótica, a centralidade conferida à educação nos projetos colonizadores era a expressão da preocupação em transmitir à nascente elite brasileira daquela época os valores culturais das elites metropolitanas. A “cultura imposta ao país radicara-se em uma tradição que a nação sentia haver recebido, mas que não se sentia capaz de recriar” (*idem*, p. 143). O ensino superior era um bom exemplo disso. Mesmo com a independência, o caráter específico da empresa colonial não permitiu que aqui se desenvolvesse o ensino superior, senão com poucas escolas superiores, tal como “substitutas” das universidades, sem que se alterasse a estrutura sócio-econômica do país. Criou-se, em conseqüência, um conservadorismo paralisante onde:

o que cumpre conservar-se é o persistente senso de dependência, pelo qual a nação não deve mais esperar do que ser o reflexo, em seu país, dos desenvolvimentos acaso surgidos em outros centros, guardada a nossa estrutura de desigualdade social para isto poder ser indefinidamente mantido (*idem*, p. 147).

“Os nossos próprios cursos superiores nos pareciam, como de fato eram, cursos propedêuticos, preparatórios a uma cultura avançada que só a universidade estrangeira nos daria”, completa Teixeira (2005, p. 158). Esta “lacuna histórica” perduraria, como que se perpetuando na história da educação brasileira, sem dar origem a uma universidade tal qual

⁹¹ Para Fernandes, essa característica estrutural resultou num “paradoxo” que era o de termos um ensino superior profissionalizante “destituído de cunho pragmático e de qualquer pragmatismo” (1979, p. 102).

nos moldes europeus, mas multiplicando por décadas o modelo das escolas superiores isoladas já existentes.

Ainda que na análise de Teixeira subjaza certo idealismo quanto ao papel da universidade⁹², vemos que o autor percebeu uma das características fundamentais daquilo que, posteriormente, Florestan Fernandes chamaria de “padrão brasileiro de escola superior”. Sua ênfase na explicação dos aspectos “culturais”, relativizando as raízes econômicas e políticas de tal condição – apenas subentendidas na menção ao “caráter especial da empresa colonial” –, não compromete em absoluto a análise. Fato é que o desenvolvimento da economia colonial não abria portas, nem transformava a expansão e melhor organização da educação superior em demandas das classes dominantes.⁹³

A abolição do trabalho escravo e a imigração européia em massa foram fatores fundamentais para a re-dinamização da economia brasileira e de sua inserção na divisão internacional do trabalho. Esses fatores, porém, não implicaram a imediata modificação do caráter mono-produtor e exportador do país, que viu as receitas de exportação de seu principal produto, o café, crescerem acentuadamente após a década de 1870 e atingirem níveis próximos a 70% do total das receitas de exportação na década de 1920. (Cf. Singer, 1989, p. 355). Ao contrário, a economia de exportação se intensificou na Primeira República. Oliveira (1989a, p. 397-8; 404) explica que, do ponto de vista da acumulação de capital operada na economia agro-exportadora, o fundamento da abolição estava em resolver uma contradição que possuía raízes econômicas: não se tratava simplesmente de uma “liberação” ou “elevação” de renda dos trabalhadores para impulsionar o comércio interno e o consumo de massas. O que mudou foi a forma dessa renda, permanecendo constante seu volume global: quando o trabalhador escravo se tornou trabalhador “livre” (vendedor de sua FT), operou-se a “expulsão” dos custos de manutenção da FT (o “fundo de subsistência dos escravos”⁹⁴) do conjunto de custos de produção do café e demais bens agro-exportados. Com

⁹² Esta questão será retomada mais adiante.

⁹³ Nem mesmo a economia cafeeira, desenvolvida, sobretudo, a partir das décadas de 1830-40, quando as receitas de exportação do produto ultrapassaram a marca de 40% do total do país, redundou em alteração desse padrão. O fato é que a economia brasileira foi, durante muito tempo, “flexível” para adaptar-se às necessidades de expansão da produção de café, sem que isso levasse a mudanças na estrutura social vigente. “Não faltavam terras para se plantar mais café e escravos podiam ser comprados em outras províncias, sobretudo nas do Nordeste, de modo que o suprimento de mão-de-obra tampouco foi, durante longo período, um obstáculo insolúvel.” (Singer, 1989, p. 351).

⁹⁴ Oliveira adverte que este fundo compunha uma espécie de capital constante, que crescia mais do que proporcionalmente ao aumento da produção e dos lucros. À medida que esse custo crescente tornou-se elevado

efeito, o novo custo imposto aos proprietários rurais quando da compra de FT era “compensado” pela referida expulsão, sendo a incorporação de tais custos imposta aos próprios trabalhadores.

Operou-se, assim, uma estratégia antes de tudo econômica, que visava manter baixos os custos da FT.⁹⁵ Ainda na lógica instaurada a partir de fins do século XIX, o comércio exterior passou a ter nas atividades de intermediação e financiamento outras importantes formas de extração da riqueza produzida internamente e que consumiam “a maior parte do excedente social produzido não apenas pelas atividades de exportação, mas pela totalidade do sistema econômico” (Oliveira, 1989a, p. 410). Além disso,

Nenhum entendimento linear seria capaz de dar conta da contradição que se havia instaurado. De um lado, as condições para a produção do excedente e a passagem do seu controle para uma classe social interna, e, de outro, o estratégico posicionamento da intermediação comercial e financeira a cortar as possibilidades de sua plenitude. (Oliveira, 1989a, p. 397).

Na lógica particular desse desenvolvimento vemos, portanto, que a intermediação financeira e comercial da produção voltada para a agro-exportação tornou-se central na economia da Primeira República e seu controle era operado externamente, como numa lógica mais aprimorada do “monopólio” colonial. Os processos de diversificação social, equivalendo à maior divisão social do trabalho e à criação de uma economia de mercado mais integrada, foram limitados por essas condições particulares. Assim funcionou a economia brasileira:

O avanço da divisão social do trabalho interna no rumo do capitalismo industrial, [...] repousará, portanto, tão somente sobre as relações que o custo de reprodução da força de trabalho industrial guardará com a própria acumulação industrial, e, secundariamente, sobre o perfil de demanda das débeis camadas médias das cidades; (*idem*, p. 405).

demais, a própria produção para acumulação passou a ser inviável, além de gerar desequilíbrios monetários e financeiros que acarretavam problemas para o balanço de pagamentos do país.

⁹⁵ Segundo Oliveira, verificou-se até mesmo um rebaixamento no custo da FT “livre” com relação à FT escrava. Isso se deveu, dentre outros fatores, ao surgimento de um “quase-campesinato” no Brasil, responsável pela produção de gêneros necessários à sobrevivência das populações mais pobres. Sobre isso, ver Oliveira (1989a, p. 404).

Com base nestas condições “estruturais” – e limitadas por elas – é que ocorreram as transformações no sentido da maior diversificação da economia e dos primeiros passos do processo de industrialização. Essas condições, por sua vez, foram importantes para alterar a fisionomia da formação social brasileira no último quartel do século XIX, sobretudo porque permitiram a acumulação de forças sociais que passaram a pressionar por um novo tipo de adequação sócio-econômica. Nisto, a participação política das ascendentes camadas intermediárias⁹⁶, ainda que débil, foi fundamental. Com a industrialização ainda em germe e, atrelada a ela, o processo de urbanização, iniciou-se vagarosamente a construção de estradas, portos, serviços públicos (como os de iluminação), de infra-estrutura para e por conta de novas atividades econômicas de tipo industrial, como as de produtos alimentícios e químicos, entre outras. Na educação superior, as modificações “mais notáveis daí decorrentes foram a criação da Escola Politécnica, em 1874, no Rio de Janeiro, e da Escola de Minas, em Ouro Preto, um ano depois”, afirma Cunha (2003, p. 154). São modificações modestas, numa base material que não permitiu outra forma.

Observando os mesmos problemas numa perspectiva distinta da explicação mais “culturalista” dada por Teixeira, em Fernandes as questões culturais aparecem intimamente ligadas às determinações estruturais da particularidade brasileira. A ideia da mera “transplantação” ou da “importação” de modelos de IES de outras realidades históricas – e, com esta, de determinada cultura institucionalizada que tivesse produzido essa lacuna histórica – não tem sentido explicativo amplo para o autor. Houve, de fato, importação de modelos, mas num processo que adquiriu feições específicas e que só pode ser compreendido na medida em que se observa sua dinâmica de inserção e funcionamento na formação social brasileira. Nessa dinâmica o “modelo” sofreu alterações, foi “erodido” e “esvaziado” sistematicamente, tornando-se “ultra-deficiente e irrecuperável” (Cf. Fernandes, 1979, p. 55). Enfim, deixou de ser “modelo”.

Não se tratava de um fenômeno próprio das instituições, mas de como o meio social interferiu em seu funcionamento, isto é, o que de “estrutural” possuía a formação social brasileira que conformara esse “padrão brasileiro de ensino superior”. Esse caráter estrutural que está disposto na forma particular de desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira,

⁹⁶ Sobre a importância e os limites da pequena burguesia na revolução brasileira, ver a síntese de Sodré (1978, p. 234-41).

deu origem a um tipo de relação das IES com o poder estabelecido pela dominação burguesa, que “aprisionava” a escola superior de modo a torná-la imune às influências inovadoras internas ou externas (Cf. Fernandes, 1979, p. 55-57). *Padrão* que pode ser entendido, portanto, em sentido literal: embora não seja um problema *das* instituições em si, ele se expressa *por meio* delas, conformando um tipo de instituição praticamente universal na formação social brasileira. Razão pela qual:

A escola superior nem sequer servia de elo entre dois planos de ocupação e de realização intelectual. Ficava quase completamente à margem, como e enquanto instituição educacional e cultural, dos processos de consciência social, de invenção e de mudança sociocultural. Ela se cruzava com tudo o que era importante, nesses planos, mas de forma marginal: pela inquietação da “juventude acadêmica” ou pelas vinculações extradocentes de seus professores mais ilustres. (Fernandes, 1979, p. 57).

A outra base de sustentação desse padrão de escola superior fora formada pelas políticas educacionais do período. As sistemáticas restrições orçamentárias à escola superior se convertiam em fatores de atrofiamento de suas capacidades institucionais. A educação brasileira, em geral, via-se amplamente restringida no que se refere ao financiamento e, por todo o período imperial, escassas parcelas dos orçamentos oficiais foram a ela destinadas (Cf. Saviani, 2007, p. 167). Dado que as escolas superiores não podiam se tornar autônomas nas condições descritas, elas permaneceram presas a certas funções “tradicionais” (transmissão dogmática de conhecimentos para as elites e preparação de profissionais liberais), não dando origem a práticas e estruturas institucionais adequadas ao desenvolvimento de novos conhecimentos (pesquisa) e, sobretudo, de um conhecimento crítico sobre a realidade histórica em que estivessem em jogo as grandes opções estratégicas do desenvolvimento brasileiro. (Cf. Fernandes, 1979, 58-9).

Sobre essas condições objetivas precárias pesava também a própria influência “depressiva e inibidora” que a cultura hegemônica entre nossas classes dominantes impunha às escolas superiores. Havia uma ampla valorização social daquele tipo de escola e tudo o que ela acarretava em termos de prestígio social e status; esta valorização se adequava às estruturas econômicas e políticas vigentes. Ideologicamente, ela se justificava como meio

para atingir o “progresso”, a “alta cultura”, porém não trabalhava nessa direção, sendo antes um obstáculo a ambos. Criava-se uma espécie de “inércia cultural”. (*idem*, p. 58-9).

A universidade brasileira

Duas ideias amplamente aceitas na historiografia educacional brasileira requerem cuidados nem sempre adotados. A primeira dessas ideias afirma que a educação superior, sobretudo quando organizada no formato institucional das *universidades*, surgiu “tardiamente” no país. A segunda pressupõe a existência de uma desconexão entre o desenvolvimento da universidade e o desenvolvimento econômico, político e sócio-cultural.

Sobre a primeira ideia, é um fato que outros países latino-americanos tiveram experiências universitárias bem anteriores às do Brasil⁹⁷, que só as vivenciou no século XX. A noção de criação tardia, denotando extemporaneidade ou atraso, possui pouco efeito explicativo sobre a realidade brasileira porque já parte de uma explicação dada: a de que desenvolvimento histórico e (certa configuração de) universidade implicam-se mutuamente, senão numa relação automática, ao menos submetida a um figurino mais ou menos pré-determinado no qual um depende do outro⁹⁸. O Brasil, tendo uma universidade tardia, teria se desviado dessa lógica.

Noções simplistas como essa diluem a particularidade histórica, dando pouca margem para compreender as singularidades reais que elas informam. Neste sentido, uma

⁹⁷ Argentina: Univ. Nacional de Córdoba (1613), Univ. de Buenos Aires (1821); Bolívia: Univ. Mayor San Francisco Xavier (1624), Univ. Mayor de San Andrés (1830), Univ. Mayor de San Simón (1832); Chile: Univ. de Chile (1842); Colombia: Univ. de Santo Tomás (1580), Pontificia Universidad Javeriana (1623), Univ. Nacional de Colombia (1826); Cuba: Univ. de La Habana (1728); Equador: Univ. Central del Ecuador (1826); El Salvador: Univ. de El Salvador (1841); Honduras: Univ. Nacional Autónoma de Honduras (1847); México: Real Universidad de México (1551); Univ. de San Francisco Javier (1624), Real y Literaria U. de Guadalajara (1791); Nicarágua: Univ. Nacional A. de Nicaragua (1812); Peru: Univ. Nacional Mayor de San Marcos (1551), Univ. Nacional San Cristobal de Huamanga (1677), Univ. Nacional de San Antonio de Abad (1692); República Dominicana: Univ. Autónoma de Santo Domingo (1538); Uruguai: Univ. de La República (1849); Venezuela: Univ. Central de Venezuela (1771), Univ. de Los Andes (1810). As datas indicadas correspondem ao ano de fundação das instituições; nem todas iniciaram suas atividades no mesmo ano. Há várias outras universidades, nesses países, cuja fundação antecedeu ao surgimento da instituição no Brasil; optamos por nomear somente as mais antigas de cada país. Uma lista completa (atualizada até 2008) pode ser encontrada em García-Guadilla (2008, p. 805-21).

⁹⁸ Cunha formula essa crítica em *A universidade temporã*, desqualificando o que chamou de “lamento despropositado” com relação ao caráter tardio de nossa universidade: “Ele contém a suposição implícita de que a universidade é o motor do desenvolvimento material e intelectual. Como instituição crítica por natureza (como se a universidade tivesse natureza...), ela poderia, se presente, ter impulsionado as lutas pela independência por outros caminhos” (1986, p. 14).

“universidade”⁹⁹ podia estar tão bem acomodada a uma sociedade colonial – sem alterar suas bases estruturais – quanto a monarquia está para algumas sociedades capitalistas centrais na atualidade (Suécia, Japão, Grã-Bretanha, por exemplo). Não é, portanto, o modelo institucional idealizado que dá vida ao projeto de universidade que vai vingar na formação social brasileira, mas a “anatomia” e a “fisiologia” desta última que conferirão vida a uma universidade também com traços particulares. Nos ritmos que a história tornou convenientes. Igualmente, não é apenas a denominação *universidade* que está em questão, mas as funções especiais e concretas cumpridas por essa instituição no interior dessa formação social e das lutas de classes a ela correlatas.

Cunha (1986, p. 14-5) tenta minimizar o generalismo atribuído à noção da universidade tardia, afirmando que é preciso observar a educação superior no Brasil em seu significado mais amplo, como nível de ensino que “visa ministrar um saber superior”; portanto, que não é apenas na condição de universidade que se desenvolveram as IES, tampouco apenas ela pode ou “deve” funcionar como formação de nível superior segundo as condições e demandas de uma determinada formação social. Esses argumentos permitem certo avanço, porém, nota-se que a própria denominação “universidade temporã” sugere que, se não “tardia”, trata-se de uma instituição que surgiu “fora de seu tempo”, isto é, defasada em relação às demandas sociais. Noutras duas referências ao assunto, o autor reforça a hipótese aqui levantada, quando afirma que, ao fim do período colonial, “o ensino superior sofreu, no Brasil, uma tardia refundação”¹⁰⁰ (Cunha, 2003, p. 153), ou, ainda, quando se refere ao “processo tardio de formação da universidade brasileira” (*idem*, p. 178).

Passemos à segunda ideia. Para muitos autores, a universidade brasileira estaria “apartada”, “defasada” com relação às demandas da sociedade, em particular às demandas do desenvolvimento econômico. Essa ideia tem desdobramentos diversos, podendo redundar em visões críticas ou conservadoras. Nas vertentes críticas, em geral se denuncia o distanciamento histórico das IES frente às reais necessidades da grande maioria da população brasileira, abrindo um campo de reflexão que possibilita explorar o potencial contraditório da educação superior e opor a universidade concreta, real, à universidade

⁹⁹ No exemplo citado das várias universidades latino-americanas, existentes desde o século XVI, deve-se relativizar o significado da denominação *universidade* naquele contexto, distinta da compreensão que se tem nos dias atuais. Sobre isso, ver Cunha, *op. cit.*, p. 11-17.

¹⁰⁰ Essa “refundação” se refere às origens do “modelo” de ensino superior tal como o conhecemos hoje no Brasil, ocorrida após a chegada da Família Real portuguesa, em 1808.

desejável, necessária; nas vertentes conservadoras, destaca-se o caráter “livresco”, pouco voltado para o atendimento das demandas do setor produtivo seja quanto à formação técnico-profissionalizante, seja quanto aos projetos de pesquisa científica e de produção tecnológica situados no interior das IES. Essas duas noções gerais ainda estão muito presentes na chamada opinião pública brasileira, nas discussões acadêmicas e no debate político mais amplo.

Grosso modo, a ideia da defasagem educação-desenvolvimento pode abranger desde a educação como um todo ou referir-se apenas a alguma etapa de ensino em específico. Em Romanelli (1984) encontramos uma das principais expressões desta tese:

Com tudo isso, quisemos mostrar que, enquanto o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista. As escolas, Universidades ou Institutos de Pesquisas, felizmente existentes e que têm concorrido para o desenvolvimento da ciência e da técnica e se têm pautado por um comportamento pedagógico moderno, não tiveram, no entanto, na legislação, sua base de organização. Foram, por isso mesmo, quase exceção à regra. A vigência dessa estrutura pré-capitalista da escola ocorreu até mesmo nas regiões mais atingidas pelo setor moderno da economia. (Romanelli, 1984, p. 188).

A autora constata o caráter peculiar daquela realidade educacional que considera defasada, no entanto, limita-se a pensar numa espécie de “saída política” para explicá-la:

parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados (Romanelli, 1984, p. 191).

A ideia de “atraso”, aqui, se aproxima da particularidade pois, com ela, se constata que a manutenção do atraso era o fundamento da própria política e não expressão de sua inadequação aos objetivos hegemônicos nessa formação social. De todo modo, não permite avançar na compreensão da “questão econômica”, a qual se julga produtora de uma demanda educacional não compatível com os resultados da política educacional produzida pelos sujeitos no poder. O reconhecimento do caráter complexo e específico das relações de poder

político no Brasil, bem como de suas vinculações a grupos econômicos também específicos, não conduz a uma apreciação igualmente contraditória, no sentido dialético, do problema. A saber: de que a manutenção dessa educação “atrasada” era antes uma necessidade do que propriamente um entrave ao desenvolvimento capitalista. Isto fica apenas anunciado. No limite, lida-se com um problema *apenas* político, de capacidade de representação, de disputa por hegemonia, permanecendo intocadas dimensões históricas fundamentais das experiências capitalistas de formação ex-colonial como o Brasil.

O mesmo ocorre com Berger (1976), autor de um dos primeiros trabalhos a tratar da relação entre educação brasileira e dependência, que avança em relação à formulação de Romanelli, mas também não consegue superar a ideia da defasagem. O autor se mostra atento ao problema da particularidade capitalista, apontando alguns de seus limites estruturais historicamente produzidos, porém não compreende que a educação brasileira também é produzida sob essas mesmas condições e que, por essa razão básica, não pode ser analisada sob o prisma do “dever ser”.

A ideia da defasagem, em Berger, está alicerçada na perspectiva de que, tendo a sociedade se modificado no pós-1930, com o relativo declínio das oligarquias e de uma educação adequada à hegemonia destas classes sociais (profundamente elitista e “desvinculada” da realidade social), a educação deveria ter se modificado também, adequando-se a um novo padrão de desenvolvimento societário. Em sua opinião isso não ocorre, donde a consideração de que o “sentido ornamental” da educação, típico de uma sociedade escravocrata, não teria sido modificado de acordo com o novo Brasil que estava emergindo:

a camada dominante em si podia satisfazer as suas necessidades sócio-culturais através da transplantação (visto que participava da cultura européia e se alienava da própria sociedade em que vivia), mas que com isso não eram levadas em consideração as necessidades das camadas inferiores. Por essa razão a simples transplantação acrítica veio apoiar a situação de dependência e impedir o processo de autonomização (Berger, 1976, p. 232).

Berger, portanto, percebe o caráter aristocrático de nossa educação, que pouco se altera no pós-1930. Porém, é insuficientemente rigoroso quando imagina que a educação poderia ter alterado esse quadro social como uma esfera autônoma da sociedade,

desvinculada das questões econômicas, políticas e sociais. Desse modo, corre-se o risco de comprometer a visão da totalidade, pois desenvolvimento capitalista e desenvolvimento educacional se relacionam como se mantivessem relações “dadas”, podendo ser observadas noutras experiências históricas. Não há tal grau de mecanicismo na obra em questão. Mas nela prevalece uma noção de “estranhamento” com relação a uma sociedade em pleno desenvolvimento das forças produtivas capitalistas e que não oferece à educação um tratamento que se considera “adequado”. Por essa razão, a explicação de cunho meramente cultural é alçada ao primeiro plano:

De fato, enquanto o sistema educacional for a expressão de uma cultura reflexa e transplantada, não assimilada criticamente pela sociedade a partir de sua situação de dependência, continuará a apresentar um caráter aristocrático. (Berger, 1976, p. 233).

Resulta disso que a percepção da condição de dependência não leva à superação da ideia de uma educação não adequada a essa condição, mas a pensá-la sempre como *a educação que deveria ser*:

Seria de esperar-se ante o fato que a sociedade tendia a passar de um tipo de sociedade de estilo agrário e tradicional (dependente) com estrutura estratificada sob forma de casta, para um novo tipo de estilo urbano-industrial (dependente) com estrutura de classe, que o sistema educacional fosse redefinido dentro desse processo. (*idem*, p. 251-2).

Então constata que isso não ocorre no Brasil e apresenta a seguinte justificativa:

o fator decisivo continua sendo o sistema de valores de um sistema educacional aristocratizante, desligado da realidade e não adaptado às necessidades das novas camadas ascendentes da população; estranhamente aconteceu que as camadas inferiores assumiram o mesmo modo de avaliar a escola da camada superior, e converteram as necessidades desta em suas próprias necessidades. (*idem*, p. 252).

Seriam muitas as referências que poderiam ser extraídas do trabalho de Berger como comprovação de uma perspectiva analítica que avança, mas não consegue abranger a

dinâmica da relação entre educação e formação brasileira particular. Isso se deve ao fato de que, concernente ao problema da dependência, o autor analisa a “totalidade” apenas na ótica da “passividade”. Ou seja, a educação seria uma espécie de “vítima” da dependência brasileira (e de si própria), na medida em que se configura a partir do processo de “internalização” das estruturas da dependência. Quer dizer: a ênfase se desloca do processo de *construção histórica* das relações de dependência para uma análise da *mecânica* pela qual a dependência se impôs e foi internalizada, como se esta fosse um “produto” pronto e acabado nos países centrais e transposto para o Brasil. Emerge daí uma visão do papel que a educação poderia/deveria desempenhar nessa sociedade, espécie de potencial nunca realizado plenamente, que nos alçaria a uma condição mais autônoma:

É representável, e mesmo possível tanto teórica como praticamente, que uma sociedade dependente não tenha necessariamente de possuir um sistema educacional dependente. Mas como já se mostrou abundantemente, a situação econômica, política e sócio-cultural de dependência de uma sociedade contém sérios empecilhos para tal (Berger, 1976, p. 265).¹⁰¹

Contraditoriamente, o afã de Berger em ver esse potencial educacional realizado o fez crer nas reformas educacionais da Ditadura (Lei Nº 5.692/1971 e na “reforma universitária” de 1968) como uma possibilidade concreta de avanço. Desse modo, mesmo ligeiramente desconfiado quanto ao potencial efetivo daquelas reformas, teve de acreditar nas suas “boas intenções”:

Não há nenhuma razão para não acreditar que as atuais planificações e política educacional atinjam, no âmbito dos interesses do governo, uma mudança social através do sistema educacional. Penso em especial aqui na superação dos valores tradicionais [...] que por séculos sustaram qualquer contribuição ativa do sistema educacional para o desenvolvimento. [...].

É altamente provável que em poucos anos o sistema educacional brasileiro estará adaptado às necessidades econômicas do processo societal. (Berger, 1976, p. 286).

¹⁰¹ Na parte final de *Educação e dependência*, Berger ressalva que suas expectativas quanto a uma outra educação não são meramente idealizadas. Tenta, dessa maneira, defender que a eficácia de qualquer teoria educacional depende da sua conexão real com as forças sociais vigentes que, de fato, são as que encaminharão as lutas pela transformação social. Contudo, não abandona a ideia básica de que essa “conexão” só existe quando se pensa na transformação social, sendo a educação conservadora apenas um “desvio” da realidade, uma “disfunção”.

Muitas são as contribuições e avanços possíveis da análise de Berger, às quais não vamos aqui explorar. Igualmente, as contradições presentes nesse autor dão uma boa medida das dificuldades subjacentes ao entendimento do papel da educação nas formações sociais particulares, como a brasileira, que, conforme o próprio autor acabou por concluir de seu intento, “não satisfazem as ‘expectativas’ das teorias sociológicas clássicas” (*idem*, p. 332).

Sobre a educação superior, um dos casos clássicos é o de Anísio Teixeira, para quem a universidade brasileira “falhou” no cumprimento de sua missão histórica, em especial no que se refere à transmissão de uma cultura comum, de base nacional. O autor afirma, semeando a concepção de que a universidade deve estar a serviço dos interesses gerais da sociedade¹⁰², que:

A universidade de serviço, devotada aos problemas práticos de sua sociedade e à educação, somente na Universidade de Brasília deu os primeiros vagidos. A idéia da multiversidade ligada à indústria, à defesa e ao desenvolvimento nacional ainda está para ser sentida e compreendida. (Teixeira, 1998, p. 78).

O contexto no qual Teixeira demonstra sua surpresa pela “inadequação” da universidade à realidade brasileira, por certo, não nos permite simplesmente equiparar suas ideias a quaisquer outras visões sobre a referida defasagem. Seria preciso aprofundar a discussão sobre o caráter nacional presente na problemática da educação superior por ele definida, num período em que essa possibilidade encontrava-se aberta. Outrossim, diversos autores situam-se, como Teixeira, numa espécie de ponto de transição entre a pressuposição de uma universidade idealizada (com funções precípuas, imutáveis, tornadas essenciais), que *deveria ser*, e a defesa da universidade que se acredita necessária, potencialmente transformadora da realidade social. Nesse sentido Buarque (2000) fala na “vocação democrática” da universidade, corrompida por sua forma concreta de existir, muito atrelada ao mercado; Fávero (1989), por sua vez, questiona o que deve ser feito para que a universidade recupere sua “credibilidade social” como “instância produtora de

¹⁰² A noção de interesse geral defendida por Teixeira é a de uma sociedade capitalista, portanto, com base na forma burguesa de ver o mundo e pensar suas instituições. A universidade defendida é uma instituição que se imagina capaz de induzir transformações, como noutras experiências históricas, promovendo, antes de mais nada, o desenvolvimento e o lucro dos empreendimentos capitalistas.

conhecimentos”, superando o seu descompromisso e sua desvinculação com a realidade; por fim, Vieira (1989) se apóia na ideia de que à universidade é imanente o “compromisso com o saber”, mesmo num país como o Brasil. E acrescenta que, em grande medida, são as dificuldades internas de organização que impedem a emergência ao primeiro plano desse compromisso institucional.

Com esses exemplos não se pretende depreciar nem reduzir a importância de tais autores para a compreensão da educação superior brasileira em cada um dos períodos em que seus trabalhos foram produzidos. Nosso objetivo é destacar a permanência de problemas decorrentes da secundarização da particularidade brasileira, por vezes amplo desprezo, mesmo nas análises mais ricas. As teses que afirmam o distanciamento entre o sistema educacional e as necessidades do desenvolvimento brasileiro resvalam, assim, em dois tipos de equívocos fundamentais: a) de conceber o desenvolvimento capitalista como sendo, ele próprio, passível de uma forma única e universal, cujas mais diferentes experiências históricas teriam que reproduzir de algum modo; e, b) de ver o papel da educação neste processo de desenvolvimento sob a luz de um “modelo”, a saber, inspirado nas experiências históricas centrais de desenvolvimento capitalista. Neste último, subjaz ainda a ideia da educação como pressuposto do desenvolvimento capitalista bem-sucedido.

Além disso, cada um desses equívocos tem ramificações que fogem ao escopo deste trabalho. No que interessa para a presente discussão, convém afirmar que uma das maneiras de manifestação desta “indignação” com a *defasagem* educacional brasileira é a da crítica ao caráter dual das políticas educacionais no país: o “proclamado” versus o “efetivado”. A ideia da defasagem educacional pode se reproduzir por conta de uma lógica simples, que funciona como pano de fundo: a de que as *boas ideias educacionais* (também as pedagógicas) do mundo desenvolvido não teriam sido bem “aplicadas” e/ou entendidas no país. Isso explicaria parte de nossos problemas educacionais e, em consequência, os problemas do desenvolvimento sócio-econômico em geral.

A educação superior como problema: o “modelo” e a história

As noções de atraso, de descompasso/defasagem e de “modelo” só se tornam frutíferas, podendo contribuir para o entendimento das determinações sócio-histórico-

culturais das instituições, na medida em que servem de suporte para o entendimento do processo histórico do desenvolvimento capitalista na particularidade brasileira. Seu uso indiscriminado sugere a perda de precisão dos termos, que deixam de ser contextualizados e adquirem até o status de “categorias” explicativas. A noção de *defasagem* torna-se especialmente perigosa quando utilizada para problematizar a realidade social *a partir dos problemas da educação*, criando uma cisão e hierarquizando momentos da reprodução social que são inseparáveis. Isto não é expressão de um mero erro metodológico. A *impossibilidade* de olhar para a educação como questão estruturada nas relações entre economia e sociedade¹⁰³ – logo, dos níveis de desenvolvimento e especificidade das forças produtivas capitalistas em nossa formação social – define-se como elemento-chave para esse tipo de ‘explicação’. Nestes casos, a realidade é tratada na ótica do “atraso educacional” e não a educação vista como parte (determinada e determinante) dessa realidade. Portanto, os problemas do desenvolvimento social, econômico e político passam a ser *resultado* da educação, na ordem arbitrária de determinações que se estabelece. Igualmente despropositado seria afirmar o inverso: que o desenvolvimento capitalista brasileiro ocorre *apesar do* desenvolvimento educacional, sem considerar as relações existentes entre um e outro.

A discussão dos problemas do ensino superior no país *decorre* do desenvolvimento capitalista. Não se tratava de um ensino “atrasado” que poderia, como numa reviravolta cultural, “avançar” em direção a formas mais desenvolvidas, mas de um ensino *limitado* pelas próprias especificidades desse tipo de desenvolvimento. A suposta “defasagem” educacional, portanto, é uma forma limitada de observar o problema da educação na experiência histórica de um país que transita muito tardiamente e com traços muito particulares para a fase mais desenvolvida do MPC.

Para falar em “limite” é necessário pensar, obviamente, em realidades históricas distintas, razão pela qual os “modelos” não são absolutamente desnecessários. A análise modelar, porém, merece uma referência a mais, já que as abordagens são muito heterogêneas quanto aos seus pressupostos. Duas tendências principais podem ser observadas: uma primeira, hegemônica, busca olhar para a universidade brasileira *a partir do modelo*

¹⁰³ Rigorosamente, o mais correto seria falar nas formas de produção e de reprodução do conjunto das relações sociais numa determinada formação social.

institucional e não de suas condições objetivas, historicamente produzidas. Este tipo de modelismo não dá conta de observar as especificidades da educação superior brasileira. Uma segunda tendência, marginal, busca analisar a universidade brasileira na ótica de como os “modelos” institucionais – que não são homogêneos e, a rigor, nem “modelos” propriamente ditos, nas experiências históricas de origem – tiveram influência nos processos de construção, implantação ou simples transplantação de instituições de ensino superior no Brasil. Isto é, o “modelo” comparece como suporte teórico auxiliar ao central, que é a análise das condições objetivas, concretas em que se deu tal/tais processo/s. Parece-nos que esta é a preocupação de Sguissardi (2006), para quem não se trata de assumir o que “deve ser” a instituição a partir de um modelo pré-definido, mas verificar em que medida os princípios orientadores de certos tipos de instituições que vicejaram em experiências históricas determinadas fazem sentido quando observados na experiência brasileira; e, em não fazendo, em que medida se modificaram e para atender a quais necessidades sociais, econômicas, políticas ou culturais.

As dificuldades teórico-metodológicas de se trabalhar com a lógica da particularidade podem, como têm feito, produzir distorções na maneira de analisar o desenvolvimento da educação superior no Brasil. Recorde-se que particularidade quer dizer totalidade determinada de relações (econômicas, políticas, sociais, culturais, educacionais, ideológicas etc.) que conformam uma formação social como parte do MPC. Ou seja, determinações historicamente produzidas, realizadas por indivíduos e classes concretas em processos reais de conflitos sociais. As possibilidades históricas do desenvolvimento da educação numa formação social como a brasileira, não são, portanto, dadas a priori pela condição capitalista subordinada, mas construídas nesse processo. Assim como a própria condição subordinada não é uma necessidade histórica *posta* desde o princípio. Trata-se da *reprodução em processo* das relações que, sob o MPC, as nações estabelecem entre si, com todas as suas repercussões na vida societal.

Essas distorções a que nos referimos não constituem um bloco homogêneo de visões sobre a educação superior brasileira. São visões muitas vezes divergentes, mas que encontram pontos de intersecção em questões fundamentais. Nossas perguntas não almejam repetir nem “corrigir” as muitas divergências envolvidas nesses debates. Vamos nos ocupar delas apenas na medida em que forem impeditivas de uma correta apreciação histórica do

mesmo. Importa saber por quais razões e sob quais circunstâncias históricas a educação superior surge como *problema* na formação social brasileira. Invertem-se então as perguntas: ao invés de indagar pelas razões do suposto “atraso” ou “defasagem”, trata-se de saber por que a universidade brasileira se desenvolveu *nessa maneira* no interior das condições particulares do nosso desenvolvimento capitalista; igualmente, não mais indagar pelo(s) “modelo(s)” que a informam, mas, munidos das respostas às questões anteriores, oferecer explicações para a educação superior brasileira como esta existiu/vem existindo historicamente.

Educação superior e universidade em meio às contradições da realidade brasileira

Observados segundo um esquema mecânico de relações entre desenvolvimento capitalista autônomo e universidade, os impedimentos históricos ao surgimento da instituição no país, mesmo na fase posterior à independência política em 1822, podem levar a dois grandes equívocos. Num primeiro dir-se-ia que a superação das etapas intermediárias do desenvolvimento capitalista criaria as condições necessárias para o surgimento *da universidade* brasileira. Cedo ou tarde, portanto, aquela universidade nos moldes dos países capitalistas de vanguarda também teria seu espaço no Brasil e seríamos então uma nação capitalista industrializada e “avançada”. Num segundo, a ênfase recai sobre a *instituição* universidade. A ausência de um projeto de universidade considerado “adequado” é que não teria tornado possível a superação dessas limitações estruturais ao desenvolvimento brasileiro.

Anísio Teixeira foi um dos principais defensores dessa segunda ideia. Crítico das condições em que se desenvolveu a educação superior no país, Teixeira semeou a noção de que a ausência de uma universidade moderna, apta a cumprir sua “verdadeira missão”, funcionou desde 1822 como um obstáculo para a superação da nossa condição cultural subordinada, importada e antinacional:

Sem a universidade como centro de descoberta e de reformulação do conhecimento e como órgão *nacional* elaborador de cada cultura nacional, não seria possível a difusão pelas escolas comuns (primárias e secundárias) da cultura necessária ao desenvolvimento da nação, nem

também a formação acadêmica do novo intelectual, do novo homem “culto” nacional. (Teixeira, 2005, p. 186).

Na interpretação do autor, essa noção de universidade moderna teria “escapado” aos fundadores da independência brasileira, haja vista a multiplicação do modelo das escolas isoladas. Com isso, o império teria se caracterizado por uma ruptura que impôs sérios obstáculos à produção da cultura nacional, que antes podia ao menos ser potencialmente estimulada pela cultura portuguesa (que era também “a nossa”) e amparada pela universidade portuguesa. De 1822 a 1920, quando enfim o país “desperta” para o problema da universidade, esse distanciamento teria potencializado o “aspecto alienante” da vida cultural local, que passou a ser muito mais “ocasional” no seu contato com outras culturas européias; mais passiva e acrítica do que sistemática, criativa e inovadora. Nenhuma das razões disso o autor atribui diretamente às condições (sobretudo econômicas) da realidade brasileira, mas às deficiências culturais da herança colonial. Daí a razão pela qual afirma que a oposição sistemática à universidade, atribuída à influência positivista entre os republicanos brasileiros, foi um produto típico dos “perigos do autodidatismo” característico daquele período, quase que um “acidente”, uma má interpretação.

A história, porém, não foi tão simples assim. Do ponto de vista das ideias, não faltaram propostas de criação de universidades durante o império¹⁰⁴. Tampouco foi por “fraqueza política” que os grupos sociais que se organizaram para lutar e defender a criação de universidades não obtiveram sucesso. Dentre elas, destaca-se, por exemplo, a proposta de José Bonifácio de Andrada e Silva, apresentada pela primeira vez em setembro de 1823, sem sucesso, e retomada por duas vezes, igualmente sem sucesso, em 1830 e 1870. (Cf. Trindade, 2008, p. 568). A proposta nascera por inspiração de várias instituições européias e seria formada por três faculdades (filosofia, jurisprudência e medicina), o que, segundo o autor, era um “avanço na mentalidade laica no período”, já que projetava a supressão das faculdades de cânones e teologia. (*idem*).

Na busca por uma compreensão não mecanicista e mais complexa das distintas experiências históricas, vejamos como Sguissardi (2006, p. 353-4) se refere ao tema:

¹⁰⁴ Cunha (2003, p. 161) fala em “dezenas de propostas de criação de universidades”.

A desigual experiência universitária em países de colonização inglesa, espanhola e portuguesa alerta para o fato de que esta instituição não possui, para sua implantação e desenvolvimento, uma relação bastante direta ou estreita apenas com o desenvolvimento econômico, mas sofre influência de diversos outros fatores, como os políticos, religiosos e culturais em geral...

A afirmação acima, no entanto, merece um questionamento: a que se refere a expressão “apenas com o desenvolvimento econômico”? Não sendo possível falar num desenvolvimento *estritamente econômico*, sem vinculação com as relações sociais, com as práticas de organização política e instituições constituídas a cada período, com a comercialização da produção (que, por sua vez, implica outros tipos de relações sociais, culturas de distribuição, disposições geográficas e de ocupação do território específicas), entre outros diversos fatores associados, a expressão perde sentido. A *determinação econômica* só pode existir precisamente no interior de um contexto de relações sociais que, por si só, não são apenas econômicas. Com efeito, nos parece mais apropriado falar no conjunto das *condições históricas* oferecidas por uma determinada formação social e que, no seu funcionamento contraditório, tornará possível, mais cedo ou mais tarde, o surgimento das instituições de ensino superior, cujos perfis também serão diferenciados, adequados a condições desiguais.

O surgimento de uma discussão mais substantiva sobre a necessidade de criar uma instituição com prerrogativas de *universidade*, ainda no século XIX, não deu origem à *universidade brasileira* no Império nem nas primeiras duas décadas do período republicano. Decerto, a afirmação de que a instituição teve sua fundação retardada na Primeira República por oposição dos “positivistas” (Cf. Cunha, 2003, p. 161)¹⁰⁵, pouco contribui para esse entendimento se não se busca compreender a quem representavam tais grupos, que interesses de classes os suportavam; qual base material de relações as tornara possível.

Concretamente, não é o termo “universidade” que importa quando se quer apreender a particularidade histórica da educação superior brasileira. Tampouco esta particularidade autoriza a análise “modelar”. Ao contrário, aqui se enseja seu questionamento: se, por um lado, a implantação da educação superior brasileira conforme projetos institucionais inspirados noutras realidades históricas é necessária (o que pressupõe a materialidade

¹⁰⁵ Concepção absorvida, muito provavelmente, da leitura de Anísio Teixeira há pouco referida. Ver Teixeira (2005, p. 183-7).

histórica das ideias, que não brotam do vazio), por outro lado, ela é, por si só, insuficiente, pois não oferece suporte adequado para compreender em que condições sócio-históricas ela se tornou realidade concreta.

Quando nos referimos ao *padrão* de escola superior não estamos aludindo à noção de “modelo”. A implantação das escolas superiores oficiais no império não se reduziu, absolutamente, à pura e simples adoção do modelo francês-napoleônico de IES. Quando muito, esta noção pode servir de referência, como quer Sguissardi (2006, p. 352) ao afirmar que:

... o modelo francês que, revolucionário quanto o foi a Revolução, livrando-se ao máximo de heranças do antigo regime, fez da universidade a formadora dos quadros necessários do Estado, cuja formação se daria em conformidade com a nova ordem social e com a “tirania do diploma do Estado”.

Vimos no capítulo 2 que nem a luta contra a “velha ordem” adquiriu, no Brasil, os traços de uma luta similar à que ocorreu na Europa, contra o feudalismo, tampouco foi ela radical, produtora de uma ruptura histórica, na transição colônia-império. A implantação da educação superior no século XIX se insere nesse contexto: não se tratou de criar um sistema educacional de nível superior para atender a necessidades iguais às da França revolucionária pós-1789. A estratégia da formação de quadros para a construção de uma burocracia estatal nacional, não possuiu a mesma dimensão nem o mesmo caráter das transformações européias. Além disso, o Estado “nacional” que começou a ser construído com a transferência da Corte Portuguesa para o Rio de Janeiro (1808), não se fez superestrutura jurídico-política voltada para a emancipação nacional; fez-se, antes de mais nada, necessário para a construção da dominação de tipo colonial sob novos patamares, que progressivamente se adequaram ao tipo de dominação capitaneados pelo capitais ingleses, comercial e posteriormente financeiro, no decorrer do século XIX.

Como instituição oficialmente reconhecida e assim denominada, a universidade surgiu somente quando já estava esboçada uma alteração estrutural na forma de organização da economia e sociedade brasileiras. Isso ocorreu nas primeiras décadas do século XX, com experiências em Manaus (1909), São Paulo (1911), Curitiba (1912), Rio de Janeiro (1920) e Belo Horizonte (1927). A Universidade do Rio de Janeiro, mais tarde chamada Universidade

do Brasil, foi a primeira IES “que assumiu duradouramente o status de universidade” (Cunha, 2003, p. 162). Somente nos anos 1920, portanto, é que uma instituição passou a gozar efetivamente do estatuto de universidade.

A experiência do Rio de Janeiro foi “um exemplo bastante pálido” (Sguissardi, 2006, p. 354) das mudanças em processo na educação superior em função das mudanças do país como um todo. Com ela, o procedimento utilizado para a criação de universidades no país se transformara numa espécie de “padrão”: o da reunião/aglomeração de faculdades isoladas já existentes, sobretudo das faculdades profissionais. Não há nada de fortuito nesse procedimento. A hegemonia das faculdades de cunho profissionalizante por todo o império era, em grande medida, uma resposta aos anseios e interesses imediatos das oligarquias regionais, detentoras do poder político, econômico e cultural numa sociedade ainda predominantemente rural, de economia primário-exportadora e com incipientes possibilidades de diversificação e mobilidade social. Esses interesses estavam fortemente associados à disputa – obviamente, restrita num país de analfabetos – e à ocupação de cargos burocráticos (Sguissardi, 2006, p. 353) para a qual a posse de títulos acadêmicos era fundamental.

O avanço da “revolução burguesa” no Brasil, a partir das décadas de 1920 e 1930, transformou progressivamente os assuntos educacionais num problema nacional. As reformas que, durante toda a década de 1920, haviam se caracterizado ainda pela descentralização no campo educacional, passaram a ser cada vez mais centralizadas no pós-1930. Já em 1931, no interior da chamada reforma Francisco Campos, a educação superior passou a gozar de um marco regulatório próprio e geral. Essa “centralização” não representou apenas um movimento político “autoritário”, mas a necessidade histórico-concreta de que a ordem burguesa brasileira fosse regulada conforme as necessidades da expansão capitalista nas condições da particularidade. Por um lado, foi feita à revelia das oligarquias, como a paulista; por outro lado, foi feita *com* elas e *para* elas, no sentido de que a ordem que se modificava o fazia muito mais como reordenação dos procedimentos e estruturas do capitalismo subordinado e menos como afirmação nacional, como autonomia, embora esse horizonte também estivesse presente nos ideais de 1930.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Dentre as medidas que, à primeira vista, soam contraditórias está o restabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas como uma das primeiras medidas do então recém criado Ministério da Educação e da Saúde

O caráter peculiar desse processo nem sempre se torna visível com as dicotomias tradicionais: católicos versus renovadores; defensores da escola pública versus privatistas; descentralização versus centralização etc. A complexidade das relações sociais, políticas e econômicas que presidiram a emergência da fase mais avançada do MPC no Brasil tornaram-nas imprecisas. O caso dos “pioneiros da educação nova” é emblemático. Parte significativa – certamente a mais notável – dos assinantes do Manifesto de 1932 havia sido responsável pela elaboração e condução de reformas educacionais em diversos estados brasileiros nos anos 1920, num tempo ainda caracterizado pela “descentralização”. Esta participação, aliás, foi o que deu notoriedade a esses “educadores”. No entanto, uma das características mais importantes do texto do manifesto é justamente a proposição de planejamento da educação em âmbito geral:

Pela leitura global do Manifesto, pode-se perceber que a idéia de plano de educação se aproxima, aí, da idéia de sistema educacional, isto é, a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de determinado país. (Saviani, 2006, p. 33).

Saviani destaca, ainda, que o Manifesto é um “documento de política educacional” e que, antes mesmo de uma defesa da escola nova, estava em causa a “defesa da escola pública”. Completa o autor:

Nesse sentido ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública. E esta me parece ser uma originalidade do caso brasileiro. Com efeito, na Europa [...] as iniciativas que integraram o Movimento da Escola Nova, via de regra, deram-se no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino. (*idem*, p. 34).

As muitas contradições, avanços e retrocessos do processo de regulamentação da educação brasileira não são, obviamente, o objeto desta tese. O fato é que, para a burguesia industrial a defesa de uma educação *nacional*, organizada a partir do governo federal, passava a fazer muito mais sentido na virada dos anos 1930, quando as velhas oligarquias

Pública, revertendo um princípio da primeira Constituição republicana, de 1891, que havia estabelecido a laicidade do ensino. (Cf. Saviani, 2006, p. 31).

estão deslocadas – senão de tudo, ao menos como força principal – do poder, então hegemonizado pelas forças da industrialização. Isto, evidentemente, relativiza a contradição apontada anteriormente, bem como oferece boa indicação da complexidade do período, que não se esgota nas dicotomias mencionadas.

O estado brasileiro promoveu uma efetiva política de centralização da educação no pós-1930, com a qual se pretendeu ampliar a capacidade de controle estatal sobre as experiências educacionais, sobretudo as “inovadoras”. Na educação superior, esse controle se dava sobre o processo de criação de novas instituições, em especial das universidades. Esse movimento se iniciou com o estabelecimento de marcos limitadores para a criação de novos estabelecimentos universitários nos estados, com a promulgação do Decreto Nº 5.616, de 28 de novembro de 1928 (Cf. Cunha, 2003, p. 165) e ganhou formas mais definitivas em 1931, com a promulgação do Decreto Nº 19.851, de 11 de abril, que estabeleceu o “Estatuto das Universidades Brasileiras”, concretizando a tendência de centralização da política educacional brasileira no período.¹⁰⁷

O *Estatuto* foi o primeiro regulamento geral duradouro da educação brasileira de nível superior, tendo sido substituído, posteriormente, apenas nos anos 1960, com a reforma de 1968. Para Sguissardi,

Sem necessidade de maior demonstração, pode-se afirmar que o que se tem feito nestas terras do Novo Mundo são verdadeiros transplantes ou adaptações autóctones de estruturas universitárias européias, principalmente de viés confessional até a Revolução Francesa, e vazadas nos conhecidos modelos clássicos – no caso do Brasil, primeiro, o francês/napoleônico ou pombalino/coimbrão; depois, alemão ou humboldtiano – após a laicização da sociedade e da vida universitária sob a égide da revolução burguesa. (Sguissardi, 2006, p. 353).

Num sentido relativo, essas conclusões nos ajudam a pensar a especificidade da universidade brasileira. As bases históricas que sustentam a emergência dessas ideias compõem o universo ideológico da revolução burguesa tardia e da necessidade de afirmação do capitalismo brasileiro em “bases nacionais”. Muitos embates teóricos, políticos e ideológicos sobre que tipo de instituição era a mais adequada, se o ensino deveria ser voltado

¹⁰⁷ Cf. Saviani (2006, p. 31-2), Cunha (2003, p. 165).

à formação das elites ou de uma massa de trabalhadores qualificados, se o ensino deveria estar organizado conforme o princípio da indissociabilidade com a pesquisa, entre outras questões, povoaram as disputas educacionais do período. Não são apenas “disputas entre modelos”; ou seja, a prevalência deste ou daquele tipo de instituição não decorreu apenas da prevalência de um ou outro, mas da complexa e intrincada relação entre as classes que estão disputando as rédeas do processo de desenvolvimento capitalista no país. Essas composições fizeram do Brasil um país com traços particulares, que não se encaixam em “modelos”. A burguesia brasileira, desse modo, tem muito pouco a ver com a burguesia francesa e o significado que o “modelo napoleônico” teve a sua época; o mesmo sendo possível afirmar com relação à burguesia alemã, cuja expressão teórica na universidade de Berlim possui as especificidades da realidade alemã.

Um dos marcos da história da educação superior brasileira se deu com a criação da Universidade de São Paulo, por meio de Decreto estadual de 25 de janeiro de 1934. Teriam sido a USP e sua Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras expressões da “vontade” de implantar uma universidade “humboldtiana” no país?

Sguissardi afirma que a reação conservadora das escolas tradicionais impediu a emergência da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP como centro aglutinador e produtor do pensamento crítico. Nesta luta “intestinal do ‘velho’ contra o ‘novo’ modelo”, cujo resultado “foi o estabelecimento ou a manutenção dos traços comuns ao modelo profissional/napoleônico, frustrando-se em grande medida a experiência inovadora que se tentou implantar no seio da cidade e unidade federativa mais dinâmicas da nação” (2006, p. 356).

A orientação teórica, abstraída das “intenções originais” dos seus idealizadores¹⁰⁸, permite ao autor pensar nas mudanças (as que ocorrem e as que não ocorrem) na ótica dos “modelos”. Mas a conclusão de que prevalece o modelo francês, com sua lógica profissionalizante, por si só, é insuficiente para explicar a conformação da educação superior brasileira nos termos das mudanças sociais em questão pós-1930.

¹⁰⁸ Fernando de Azevedo, no caso da USP e Anísio Teixeira, no caso da UDF.

O destino dado à FFCL/USP, bem como a curta existência da Universidade do Distrito Federal¹⁰⁹, que, segundo Fávero (2006), “foi uma instituição universitária que conquistou um lugar a parte na história da universidade no Brasil, por ter procurado afirmar-se como um centro de pensamento livre, de criação do saber, de produção do conhecimento, de cultura e de formação de professores”, expressam bem as contradições mais candentes da realidade brasileira no período de transição pós-1930. Embora Sguissardi entenda que a criação da UDF “irá desencadear o processo de adoção, ainda que tentativo e parcial, de alguns traços fundamentais de um modelo de universidade assemelhado ao modelo alemão ou humboldtiano na universidade brasileira” (2006, p. 354), a análise da legislação educacional do período permite relativizar a noção de que havia um “modelo” em implantação. Três meses após a extinção da UDF e sua incorporação à Universidade do Brasil, o Decreto Nº 1.190, de abril de 1939, por iniciativa de Gustavo Capanema, reorganizou sua Faculdade Nacional de Filosofia, tornando-a “modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras instaladas no país” (Saviani, 2006, p. 37).

A transformação da Faculdade Nacional de Filosofia em padrão¹¹⁰ para as demais faculdades do mesmo tipo no país realça um traço fundamental da política de centralização no nível superior: aos interesses dominantes na formação social brasileira, representados pelos reformadores educacionais do governo brasileiro, o fundamental não era a implantação do “modelo” humboldtiano, mas antes de tudo impedir que outras experiências universitárias efetivamente inovadoras vicejassem no país. A década de 1930 foi especialmente fértil nesse sentido e não foi à toa que durante o Estado Novo surgiram fortes reações contrárias a essas experiências. Contexto histórico similar a este ganharia vida novamente no início dos anos 1960, na luta pela reforma universitária, como veremos mais adiante.

Parece evidente, assim, que o surgimento oficial da universidade nas primeiras décadas do século XX e, em particular, nos anos 1930, revela dois aspectos fundamentais da relação entre desenvolvimento capitalista e educação superior no Brasil:

¹⁰⁹ Instituída na então capital federal, o Rio de Janeiro, por meio do Decreto Municipal Nº 5.513, de 04 de abril de 1935. Foi extinta pouco menos de quatro anos depois, por meio do Decreto Nº 1.063, de 20 de janeiro de 1939, que também transferiu seus cursos para a Universidade do Brasil. (Cf. Fávero, 2006).

¹¹⁰ Evitamos usar a palavra “modelo” para não gerar confusão.

1) sob as condições da particularidade, a universidade não poderia alterar a lógica do desenvolvimento heterônomo.¹¹¹ Daí o sentido “elitista”, fragmentário e pouco integrado, que a universidade adquire ainda enquanto projeto, ao passo que a reação conservadora das classes dominantes brasileiras procurou eliminar do cenário político nacional os projetos então “alternativos”, porque associados à perspectiva de um desenvolvimento nacional autônomo, para além da lógica do capitalismo dependente;

2) esse surgimento não ocorre sem contradições e são elas que vão definir a complexidade desse processo. A própria existência de projetos alternativos é uma prova disso, bem como a reação conservadora que mobilizaram contra si.

A revolução burguesa conservadora e a educação superior

O período que vai da Revolução de 1930 ao Golpe de 1964 foi marcado por um processo de reorganização das forças – e, portanto, das pressões – imperialistas (até 1945, sobretudo), pela afirmação dos projetos e interesses nacionais em muitos países “periféricos”, pela fermentação de pressões sociais que obrigavam, por força das contradições geradas, à obtenção de maior espaço de participação política e conquistas sociais das classes trabalhadoras. Vivia-se o trânsito para uma sociedade capitalista mais complexa e desenvolvida. Neste período, fermentam também os projetos de educação superior vinculados a uma perspectiva de maior autonomia, o que, via de regra, traduziu-se na demanda por autonomia das atividades-fim das IES, quase sempre tendo a universidade como instituição aglutinadora dos dois eixos fundamentais: o ensino e a pesquisa científica.

¹¹¹ Em diversas formações sociais latino-americanas também se produziu esse movimento de “assimilação” conservadora de questionamentos e pressões sociais pela reforma da universidade (que em certo momento ganham o teor de pressões antiordem), sobretudo a partir dos anos 1960. Sobre isso, ver Michelena e Sonntag (1986, p. 39-43). Em sentido similar, Ribeiro afirma que o “modelo inspirador” das universidades latino-americanas, no século XX, foi de fato o “padrão francês da Universidade napoleônica”. Porém, diferentemente do seu significado original, centrado nas tarefas de organização da educação nacional, de desfeudalização e unificação cultural da França, tratou-se aqui de uma matriz reduzida ao marco colonial, convertendo-se numa “universidade patricia”, preparadora das classes dominantes locais para o exercício dos papéis reservados a elas no *status quo* do capitalismo ex-colonial. Diz o autor: “Daí provém a estrutura dessas universidades compostas como federações de faculdades e escolas de caráter profissionalista, não apenas autárquicas por sua independência em relação à Universidade como, também, estagnadas por seu isolamento e, inclusive, pela hostilidade umas para com as outras” (Ribeiro, 1991, p. 107).

Nesse interregno, a educação superior viu-se diante de transformações que tendiam a fazê-la acompanhar os caminhos de uma incipiente autonomia nacional, temperada pelas pressões imperialistas advindas das irradiações dinâmicas da acumulação do capital em escala internacional. Pressionada pelo imperialismo, de um lado, e pelas forças sociais nacionalistas, de outro, adquiriu uma fisionomia particular. Os conflitos de classes sobre os quais se constituiu a universidade colocavam em lados opostos projetos de sociedade também opostos. Como as bases estruturais dessa formação social não se alteraram radicalmente, o tipo de instituição que predominou foi aquele capaz de se adaptar às novas necessidades criadas pela institucionalização de uma nova fase do MPC no Brasil. Isso fez com que a marginalização de certos projetos de universidade se tornasse uma necessidade histórica neste contexto, não sendo mera expressão do “atraso” de nossas elites.

O ensaiado “protagonismo estudantil”, desde os anos 1920/30, tampouco foi suficiente para que a ordem social, política, econômica e educacional brasileira fosse alterada. Inspirados pelas ideias que chegavam da “reforma universitária” de Córdoba, na Argentina, ainda na década de 1910, estudantes brasileiros se organizaram para elaborar uma crítica da educação superior no país. Em dezembro de 1938, os conteúdos básicos da *Carta de Córdoba* reapareceram, numa versão local, no “Plano de sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira”, apresentado durante o congresso estudantil que criou a União Nacional de Estudantes (UNE). (Cf. Cunha, 2003, p. 168-70)¹¹². Sobre o conteúdo da proposta dos estudantes, afirma Cunha:

Defendia-se nele a universidade aberta a todos; a diminuição das ‘elevadíssimas e proibitivas’ taxas de exame e de matrícula, as quais faziam a seleção pelo nível de renda em vez das “capacidades comprovadas cientificamente”; a vigência nas universidades do “exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna”; o rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das faculdades pelos corpos docente e discente [...]; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com participação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis [...]. (Cunha, 2003, p. 169).

¹¹² Trata-se do 2º Congresso Nacional de Estudantes, “composto por representantes do ministro da Educação e de delegados de 80 centros acadêmicos e associações estudantis” (Cunha, 2003, p. 169).

No Estado Novo, porém, as possibilidades políticas de implantação e vigência de projetos inovadores de educação superior viram-se extremamente prejudicadas. A política centralista e repressiva do período arrefeceu a efervescência advinda dos anos 1920, quando os projetos de universidade começaram a se tornar realidade no país. Essa política possuía uma lógica clara: construir as condições de reprodução capitalista numa nova etapa do desenvolvimento das forças produtivas, crescentemente determinada pela indústria. Com ela, dois elementos tornavam-se essenciais. De um lado, a conformação e o “disciplinamento” da FT urbana (para a industrialização e o setor de serviços); operação que teve na legislação trabalhista e no “populismo” seus principais instrumentos institucionais, complementados pela repressão às formas de organização e autodeterminação das classes trabalhadoras, contra as quais pesava uma necessidade premente do MPC nas condições da particularidade brasileira, a saber, a compressão dos custos da FT sempre em níveis apropriados para a extração dual do excedente econômico operado pelos capitais imperialistas; de outro lado, a manutenção de setores “arcaicos”, “atrasados”, que funcionassem como nichos de acumulação originária para os setores ditos “modernos”, “avançados” da economia. Assim, se as mudanças na economia, na organização social, nas estruturas da vida em geral, criavam condições objetivas e subjetivas para uma “pressão” pela expansão da educação superior, esta tinha que se manter contida em determinados limites.¹¹³ Como resultado, predominou um tipo de educação superior (e de universidade) que possuía os traços mais marcantes do que havia de colonial em nossa formação social. Portanto, com a feição predominante das classes dominantes. Já vimos também que isso se deu, via de regra, por meio da mera agregação de instituições isoladas (as faculdades tradicionais), que mantiveram grande parte de seu poder político nas instituições, conformando o que Florestan Fernandes certa vez chamou de “Frankenstein” (Fernandes, 1984, p. 32-4).¹¹⁴

Nessa lógica, o ensino superior era precário do ponto de vista de sua abrangência social, e desde sempre, de traços elitistas (porque classistas): ensino de elite e para a elite,

¹¹³ Retornaremos a esse assunto quando estivermos tratando da Ditadura.

¹¹⁴ Fernandes utilizou o termo pela primeira vez, provavelmente em 1960, para se referir ao ensino estatal como um todo, denotando as desproporções entre os distintos ramos e níveis em razão de seu crescimento desigual, o que acarretava prejuízos substanciais na utilização dos “recursos educacionais em benefício da coletividade” (Fernandes, 1960, p. 91).

em poucas escolas isoladas, voltadas principalmente para as profissões liberais. Sobre o “padrão” de escola superior, dizia Fernandes:

A escola superior brasileira constituiu-se como uma escola de **elites** culturais ralas e que apenas podiam (ou sentiam necessidade social de) explorar o ensino superior em direções muito limitadas. Como a massa de conhecimentos procedia do exterior e a sociedade só valorizava a formação de profissionais liberais, a escola superior tornou-se uma escola de **elites**, de ensino magistral e unifuncional: cabia-lhe ser uma escola de transmissão dogmática de conhecimentos nas áreas do saber técnico-profissional, valorizadas econômica, social e culturalmente pelos extratos dominantes de uma sociedade de castas e estamental. (1979, p. 55-6, grifos do autor).

O “elitismo” classista da universidade e da educação superior não é mera tautologia. Isto porque são produtos das contradições do MPC *nas condições ainda mais restritas da particularidade*; de uma formação social que não podia absorver as pressões sociais das camadas intermediárias da população no processo de industrialização e diversificação social, econômica e político-cultural. Uma formação social, ademais, refratária a essas pressões advindas de “baixo” pois fomentadora das desigualdades de que se alimentava para existir.

A expansão do ensino

Numa formação social que passava por tantas transformações era natural que a educação superior também as acompanhasse, não estando apenas a reboque ou “defasada” delas. Ela foi parte integrante do processo. No período posterior à Revolução de 1930 criaram-se esferas de disputas mais abertas entre as classes e frações de classe no Brasil. Com o fim do Estado Novo, novos sujeitos políticos puderam se apresentar na cena política, donde o enfraquecimento do “monolitismo burguês” característico do desenvolvimento capitalista brasileiro (Cf. Fernandes, 1975, p. 286). Esta tendência resultava na ampliação das possibilidades de avanços de tipo nacional e democrático no regime republicano. A elevação da *educação como problema nacional*, bandeira dos movimentos em prol da renovação educacional desde os anos 1930, voltara a predominar (Cf. Saviani, 2007, *passim*).

Ainda segundo Saviani, é preciso relativizar a “derrota” dos renovadores para os católicos nos anos 1930, já que do ponto de vista dos detentores do poder e das classes e interesses que representavam, a disputa não se dava propriamente na esfera educacional e pedagógica, sendo, antes de mais nada, uma disputa política mais geral. Tanto as bandeiras empunhadas por católicos (defesa da escola privada) como por renovadores (defesa da escola laica e estatal) podiam se conjugar para servir ao interesse do poder constituído no país, ou seja, para o tipo de dominação burguesa específica e complexa como a que se desenvolveu no período em questão. Diz o autor:

Para a “trindade governamental” (Vargas, Campos e Capanema), os princípios da educação cristã assim como os princípios pedagógicos renovadores não tinham valor em si, mas eram vistos como instrumentos de ação política. E não viam incompatibilidade entre uma visão educacional centrada na preservação da ordem social e a renovação pedagógica. (*idem*, p. 270).

Essa mescla de valores, ideologias e princípios pedagógicos, com todas as suas expressões políticas, fez com que o período entre 1930 e anos 1960 ficasse marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (renovadora), bem como pela predominância da primeira no imediato pós-1930 e da segunda com o fim do Estado Novo, em 1937. (*Cf.* Saviani, 2007, p. 299). Com efeito, as disputas entre católicos e renovadores, e desses com outras correntes não hegemônicas, são ainda insuficientes para explicar o conjunto de determinações subjacente às disputas educacionais do período.

A criação e expansão de novas universidades no país, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, também se deram sob forte resistência dos setores tradicionais da sociedade brasileira, representados, neste caso, nas escolas superiores tradicionais. Esses setores eram contrários às experiências institucionalizadas de ensino e pesquisa que ousassem afrontar os ditames dessas organizações tradicionais. (*Cf.* Sguissardi, 2006, p. 356-7). E não foi somente por meio das universidades que as contradições que alimentavam os sonhos e projetos do desenvolvimento capitalista autônomo floresceram. Nos anos em questão, decisivos para a indústria, várias instituições-chave foram criadas, dentre as quais se destacam: o Instituto

Tecnológico da Aeronáutica (ITA, 1947)¹¹⁵, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 1948), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, janeiro de 1951), a Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, julho de 1951); além de projetos de universidades “inovadoras” como a UnB (1961)¹¹⁶ e, no caso de São Paulo, da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica (Fapesp, 1962). Esses dados demonstram que a industrialização acelerada criava uma pressão efetiva pelo desenvolvimento e incorporação científico-tecnológicas de base nacional, no interior da qual o papel das universidades era considerado essencial.

Bandeiras como a da universalização da escola pública em todos os níveis e da gratuidade do ensino, fundamentais para a efetiva distribuição das oportunidades educacionais, entretanto, mostraram-se de diversas maneiras incompatíveis com os fundamentos estruturais do MPC nas condições da particularidade, razão pela qual não podiam ser toleradas pelo tipo de dominação burguesa hegemônica instalada no país. Nem sempre os debates entre católicos e renovadores, ou entre defensores da escola pública e da escola privada, traduziram, de imediato, a complexidade dos interesses ocultos nas proposições do período. Não por outro motivo, em fins dos anos 1950, quando recrudesceram as lutas de classes no país – com elas, a disputa entre católicos e renovadores –, até liberais do calibre de Anísio Teixeira, ligados à perspectiva de defesa da escola pública, foram taxados de “comunistas” (Cf. Saviani, 2007, p. 281). Também se tentou produzir uma manipulação ideológica que aproximava escolanovismo e marxismo, em função de sua perspectiva de luta pela “escola verdadeiramente pública, universal e gratuita” (*idem*, p. 288).

A disputa entre interesses públicos e privados nos longos embates travados durante a elaboração da primeira LDB, resvalava, inevitavelmente, na própria condição do desenvolvimento capitalista – entre o possível e o desejado por certos setores da sociedade – e os limites que este impunha ao desenvolvimento educacional. Por isso é que, observado no longo prazo, todo o processo que vai da “revitalização” dos ideais e valores renovadores,

¹¹⁵ Segundo Cunha (2003, p. 173), o ITA “significou um grande avanço no ensino superior” e iniciou o movimento de “modernização” desse nível de ensino no país. Suas “principais características inovadoras foram firmadas pela ausência das cátedras vitalícias, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e à pesquisa, pelo currículo flexível.”

¹¹⁶ A Lei N. 3.998, de 15 de dezembro de 1961, autorizou o Poder executivo “a instituir a Fundação da Universidade de Brasília”.

traduzido pela predominância apontada por Saviani da pedagogia escolanovista, revigorada por muitos aspectos contemplados na Constituição de 1946 e depois incorporadas no projeto inicial de LDB (quase todo elaborado por “renovadores”), passando pela reviravolta conservadora quando do lançamento do Substitutivo Lacerda, em novembro de 1958, até a organização da “pedagogia tecnicista” no pós-Golpe de 1964, foi de intensos e contraditórios embates educacionais.

Duas formas de expressão dessas forças contraditórias no campo educacional, situadas no plano da defesa do desenvolvimento nacional autônomo, foram a Campanha em Defesa da Escola Pública e a luta pela Reforma Universitária. A primeira reuniu intelectuais de diversas orientações ideológicas – de liberais nacionalistas à esquerda radical – num movimento de proporções nacionais em prol da republicanização da educação, isto é, da efetiva democratização da escola pública/estatal.

Para entender o caráter da “campanha” é fundamental observar as condições concretas da educação brasileira no período. Em *Dados sobre a situação do ensino*¹¹⁷, Fernandes relata minuciosamente alguns desses problemas, destacando a sua inadequação para atender aos interesses, não de uma revolução social, mas do próprio desenvolvimento nacional brasileiro. Ante o “sufocante” aprisionamento do potencial educacional causado pela “ordem social”, afirmava que era preciso criar as condições para que as instituições educacionais, os recursos por ela mobilizados e as potencialidades de seus resultados, tivessem a chance de se tornar instrumento de aceleração da revolução burguesa no Brasil.¹¹⁸

Dessa análise, concluiu algo fundamental: que a luta pela expansão educacional numa sociedade profundamente desigual e contraditória como a brasileira, só podia ter como base uma luta por ações estatais em prol da educação. Deixada à sorte dos interesses da iniciativa privada, o ensino jamais poderia deixar de ter um caráter restritivo e elitista no país; até mesmo no ensino primário, que, por diversas razões, havia se tornado “privilégio social das áreas de expansão demográfica e econômica” (Fernandes, 1960, p. 82) nas

¹¹⁷ Relatório preparado por Florestan Fernandes para a Comissão de Problemas Econômicos do II Congresso Sindical dos Trabalhadores de São Paulo, com o intuito de subsidiar a análise do Projeto de Lei sobre “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, a LDB. Publicado no número 30 da *Revista Brasiliense*, em 1960, periódico que se notabilizou como um dos principais irradiadores das posições em defesa da soberania nacional, problematizando as questões e os desafios da “revolução burguesa brasileira”.

¹¹⁸ É evidente que, nesse momento, a defesa de Florestan se fundamenta numa perspectiva nacional-democrático-burguesa, isto é, de defesa das condições necessárias para o avanço da revolução burguesa no Brasil.

décadas de 1930, 40 e 50. Essa seletividade já na base do sistema educacional implicava reproduzir mecanismos de seletividade ainda mais intensos nos níveis médio e superior.

A explicação de Fernandes sobre o “negligenciamento do Estado” para com os níveis extra-primários de ensino no país, portanto, é base a partir da qual se estabelecem as conexões estruturais entre particularidade, restrição educacional no nível superior e privatismo:

Como e enquanto realidade histórico-social, o Estado tem encarnado, no Brasil, as valorizações e as aspirações educacionais dos círculos humanos fortemente ligados ao “antigo regime” senhorial e às condições correspondentes de uma *educação aristocrática*, para as elites. Dentro de semelhante horizonte intelectual, a contribuição educacional das escolas particulares, suplementadas aqui e ali por iniciativas oficiais onde o ensino se revelasse mais oneroso ou difícil, surgiam (sic) como uma resposta satisfatória às exigências educacionais da situação histórico-social. (Fernandes, 1960, p. 86).

O relatório de Fernandes ajuda a compreender que, estruturalmente, a realidade brasileira não podia conviver com uma educação distribuída de forma mais equitativa, mais democrática e, com isso, se tornar fator decisivo na transformação/superação dos próprios problemas que acarretava. Daí sua afirmação de que o ensino superior:

Ainda não se converteu, como seria necessário, numa esfera de cultura com tendências próprias de desenvolvimento, capaz de impor-se e de valer-se de certas avaliações e opções favoráveis à expansão, à diferenciação e ao aperfeiçoamento do ensino ministrado pelas escolas superiores. Em conseqüência, estas não podem contribuir, de modo ativo, contínuo e extenso, para corrigir o atraso tecnológico, econômico ou social de determinadas regiões do País, e para acelerar o crescimento econômico ou o progresso social das regiões mais prósperas. Servem e atendem às necessidades educacionais regionais, mas não possuem envergadura para operar como um fator social construtivo, suscetível de influenciar, dinamicamente, os processos de integração da sociedade brasileira. (Fernandes, 1960, p. 106).

O tipo de organização desse ensino, “ineficaz” desde a base, só podia ser improdutivo para os interesses do desenvolvimento nacional autônomo; para o que Fernandes chama de “desenvolvimento normal da sociedade de classes” (*idem*, p. 107). As

mudanças necessárias para que se “retomasse” a rota do desenvolvimento – até mesmo forçando-o, num contexto de forças muito contraditórias e de possibilidades limitadas – era o que motivava o autor a expor suas conclusões sobre *o que fazer* na educação brasileira.

No caso da reforma da universidade, mobilizaram-se, sobretudo, os setores pequeno-burgueses emergentes com as mudanças sócio-político-econômicas do pós-1930. Esses setores ensaiaram bater às portas das universidades já nos anos 1930, quando organizaram suas primeiras lutas efetivas, enfrentando as difíceis condições políticas do Estado Novo. Amparadas pelas influências latino-americanas, sobretudo a de Córdoba¹¹⁹, também deram origem a uma visão crítica sobre a educação superior e tiveram papel importante na criação da primeira entidade estudantil de âmbito nacional: a UNE. Nos anos 1960, esses setores foram protagonistas de uma luta que, nas condições da particularidade brasileira, só podia ganhar tons de ameaça à ordem, haja vista que a efetividade da luta estudantil dependia do questionamento de alguns dos fundamentos da dependência econômica.

Os fundamentos dessa mobilização social são mais do que claros. A dinâmica de expansão e diversificação do sistema escolar permitiu que esses estratos intermediários da população pudessem alcançar níveis de escolarização cada vez mais ampliados, particularmente a partir dos anos 1950¹²⁰. Isso tornou inevitável a formação de uma pressão social – criada, alimentada e consolidada por razões variadas, que não vamos discutir aqui – pela expansão da educação superior. Vejamos o que nos mostram alguns dados sobre esse nível de ensino.

Nas décadas de 1930 e 1940 houve uma expansão sistemática da oferta de ensino superior no país. Primeiramente ela se concentrou na criação de universidades, na sua maioria resultantes das agregações de instituições isoladas, inclusive privadas. As matrículas nas IES privadas mantiveram-se mais ou menos estacionadas: em 1933, o setor privado

¹¹⁹ Leher entende que as lutas de Córdoba (1918), no contexto da chegada ao poder dos “radicalistas” (Unión Cívica Radical, Argentina, 1916), é um momento fundante das universidades latino-americanas. Este teria sido produzido não apenas pelo caráter inicial e motivador das lutas, mas, sobretudo, por seus desdobramentos e por sua capacidade de influenciar outras mobilizações noutros países do continente. Nesse processo, mesmo com “forças políticas organizadas” incipientes, a luta da juventude latino-americana, influenciada pela Revolução Russa de 1917, foi capaz de afirmar uma “agenda antiimperialista” e de dar novo sentido para a “questão nacional” e dos “sujeitos históricos” na luta de classes dos países capitalistas dependentes. (Cf. Leher, 2010, p. 30-1).

¹²⁰ Segundo Cunha (1983, p. 84-5), em 1951 surgiu, pela primeira vez, o problema dos “excedentes” do exame vestibular. A Lei Nº 1.392, de 11/07/1951, autorizou as IES privadas a matricular os aprovados, mas não classificados, nos exames das escolas oficiais, como forma de minimizar o problema.

contava com 14.737 estudantes matriculados (43,7% do total), passando a 19.668 (48% do total), em 1945.¹²¹ Num momento posterior, esse mesmo tipo de expansão “agregadora” se deu num processo que se costuma denominar de “federalizações”, tendo tido em 1950, com a Lei Nº 1.523/1950, um primeiro e principal impulso, que favoreceu 39 instituições. Nove outros processos de federalização ocorreram até 1961. (Cf. Cunha, 1983, p. 92; 97).

No período que vai de 1930 a 1961, portanto, duas tendências caracterizaram a expansão do ensino superior: a de criação de universidades de médio e grande porte, que concentravam a oferta de matrículas (cerca de 63% do total do período 1954/1964)¹²². O setor público respondia pela maioria dessas vagas universitárias, com cerca de 81%; e de criação de IES (ou estabelecimentos) privadas de pequeno porte, que cresceram no período, parte tendo sido posteriormente incorporada no processo de criação de novas universidades.

O ensino superior no Brasil do início dos anos 1960 possuía, portanto, uma característica bem definida. Mesmo com a intensificação do processo de expansão no final dos anos 1940, cerca de três décadas após a oficialização da universidade, a dimensão da educação superior brasileira permanecia modesta.¹²³ O desenvolvimento capitalista iniciado nos anos 1930 e especialmente pujante no pós-2ª Guerra Mundial, não ocasionou, conforme se poderia “prever”, uma similar expansão da educação superior. Mas é fato inegável que houve uma resposta por parte do Estado brasileiro quanto a esse problema, expressando as tendências mais fortes das lutas de classes no período. As “federalizações” e outros mecanismos de facilitação do acesso ao nível superior¹²⁴ fizeram com que o setor público atingisse, nos anos 1960, sua maior dimensão em comparação ao setor privado. Além disso, a maior parte das matrículas estava concentrada em universidades e, destas, a grande maioria no setor público. Com um dado importante: o ensino 100% gratuito nas instituições oficiais havia sido conquistado no início da década de 1950. Os dados da tabela 1 mostram que entre 1960 e 1965, a participação relativa do setor público aumentou em três dos principais grupos de dados do ensino superior (cursos, docentes e matrículas), tendo permanecido praticamente inalterado no número de vagas oferecidas pelas IES.

¹²¹ Dados consultados em Barreyro (2008, p. 17).

¹²² Dado apresentado por Cunha (1983, p. 97).

¹²³ Em 1960, para uma população de cerca de 70,1 milhões, de acordo com os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Estatística (atual IBGE), o país possuía somente 93.202 estudantes matriculados no ensino superior.

¹²⁴ Para uma discussão mais detalhada dos vários mecanismos de expansão do acesso ao nível superior de ensino no período pré-Golpe de 1964, ver Cunha (1983, p. 73-107).

Tabela 1 - Dados do ensino superior, por categoria administrativa - Brasil, 1960-1965

	Público				X	Privado			
	1960		1965			1960		1965	
	Total	%	Total	%		Total	%	Total	%
Cursos	505	45,3	640	52,3	610	54,7	584	47,7	
Vagas	19105	54,0	30936	53,8	16276	46,0	26533	46,2	
Docentes	12089	57,4	22208	67,0	8975	42,6	10918	33,0	
Matrículas	51915	55,7	87587	56,2	41287	44,3	68194	43,8	

Fonte: IBGE; MEC/Inep. Tabulados por Minto (2006, p. 178; 180-1).

Se isso não é suficiente para indicar que houve um “privilegiamento” da educação pública¹²⁵, o é para mostrar que, como tendência, a predominância do setor público no ensino superior vinha crescendo no período que antecedeu ao Golpe de 1964 e que sofreria uma inflexão na Ditadura, notadamente em 1968/1969, denotando outro tipo de resposta ao problema. Com ela, um novo ciclo de expansão do ensino superior começou a se concretizar. Prosseguimos com mais dados que traçam um perfil geral do ensino superior brasileiro, bem como nas suas relações com os demais níveis e com a população de 20-24 anos¹²⁶.

Tabela 2 - População de 20-24 anos, matrículas nos níveis de ensino regulares e relações - Brasil, 1950-1976

Ano	Pop. 20-24 anos		Primário / 1º grau		Secundário / 2º Grau / Médio		Superior		Relações		
	(A)	Δ% *	(B)	Δ% *	(C)	Δ% *	(D)	Δ% *	D/A	D/B	D/C
1950	4991139	-	4352043	-	538346	-	43958	-	0,9	1,0	8,2
1960	6237920	25,0	7458002	71,4	1177427	118,7	93202	112,0	1,5	1,2	7,9
1971	8285805	32,8	17066093	128,8	1119421	-4,9	561397	502,3	6,8	3,3	50,2
1976	10071200	21,5	19870507	16,4	2212749	97,7	1096727	95,4	10,9	5,5	49,6

Fontes: ver Apêndice.

* variação em relação ao período anterior

¹²⁵ O caráter privatista da LDB, Lei N° 4.024/1961, já foi indicado por muitos estudiosos do assunto.

¹²⁶ A faixa etária 20-24 anos foi adotada em detrimento da faixa 18-24 anos, mais usual nos indicadores educacionais atuais. O estoque de dados disponível só permite a padronização de séries históricas longas nessa primeira faixa, pressuposto para a comparação entre épocas distintas e a observação da evolução dos dados. Contudo, não é lícito desconsiderar que, sem incluir o contingente populacional com idade entre 18-20 anos, os números da educação superior sugerem uma abrangência social maior do que a realmente existente. Ver também Apêndice.

Duas grandes tendências são notáveis nos dados das tabelas 1 e 2. A primeira mostra que, após 1950, a proporção de estudantes matriculados no nível superior em relação à população entre 20 e 24 anos só tendeu a aumentar. Nos anos 1960, essa tendência se acentuou significativamente, em particular na segunda metade da década. Até então, o dinamismo do sistema escolar brasileiro encontrava-se mais ou menos estacionado, tendo pouco se alterado desde os anos 1940. Com uma população jovem (20-24 anos) em franco crescimento, a tendência de se criar uma pressão sobre os níveis mais elevados de escolarização era concreta. As proporções entre estudantes matriculados no ensino superior e as variáveis matrículas no ensino básico e matrículas no ensino médio nos dão boa ilustração disso. Nas tabelas a seguir (Tabelas 3, 4 e 5) apresentamos essas mesmas relações em alguns estados selecionados pelo critério da sua maior proeminência no desenvolvimento urbano-industrial.

Tabela 3 - Relação entre matrículas no ensino superior e população (20-24 anos) - Vários estados, 1960-1980

Ano	Brasil	BA	MG	RJ*	SP	RS
1960	1,49	0,72	1,00	3,79	2,20	2,12
1971	6,78	2,76	6,11	11,02	12,08	9,01
1980	11,96	4,87	9,57	20,31	16,94	17,07
Δ 1960-1980 (%)	802,68	679,05	954,51	535,25	770,49	805,16

Fontes: ver Apêndice.

* Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

Tabela 4 - Relação entre matrículas no ensino superior e matrículas no ensino básico - Vários estados, 1956-1980

Ano	Brasil	BA	MG	RJ*	SP	RS
1956	1,28	1,52	0,76	3,39	1,59	0,99
1960	1,25	0,84	0,79	3,09	1,53	1,32
1971	3,29	1,60	2,60	5,10	5,98	3,88
1980	6,22	2,61	4,88	11,64	10,35	10,00
Δ 1956-1980 (%)	485,94	171,44	642,11	343,36	650,94	1010,10

Fontes: ver Apêndice.

* Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

Tabela 5 - Relação entre matrículas no ensino superior e matrículas no ensino médio - Vários estados, 1956-1980

Ano	Brasil	BA	MG	RJ*	SP	RS
1956	8,49	12,90	6,28	13,12	7,07	7,79
1960	7,92	6,68	6,19	11,59	7,36	9,20
1971	50,15	29,96	44,49	53,75	66,00	61,47
1980	48,78	31,85	44,40	56,16	61,53	57,98
Δ 1956-1980 (%)	574,56	246,91	707,24	428,10	870,50	744,58

Fontes: ver Apêndice.

* Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

Houve um evidente crescimento de todos os níveis de ensino no Brasil desde 1930. No entanto, este crescimento não se refletiu na dinâmica do sistema educacional automaticamente. Dos aproximadamente 5 milhões de jovens com idade considerada adequada para freqüentar o nível superior de ensino em 1950¹²⁷, apenas 0,88% deles conseguia chegar a se matricular em alguma instituição de ensino. Em 1960, com uma população em torno de 6,2 milhões, essa proporção subiu para 1,49%. Numa ótica mais restrita, a comparação também pode ser feita com os demais níveis de ensino. E os números não são menos claros: em 1956, para cada 100 estudantes matriculados no ensino básico, apenas 1,28 chegava a se matricular no nível superior; com relação ao nível médio (que seria a demanda *real* de acesso ao superior), essa proporção era de 100 para 8,49. No início dos anos 1960, os dados não sofreram alterações significativas. Somente após a segunda metade da década é que começou a apresentar uma alteração substantiva nas relações em questão.

Com isso, chegamos à segunda tendência. Ela nos mostra que a partir da metade dos anos 1960, o crescimento da relação entre matrículas no ensino superior e no ensino médio dá um real salto quantitativo. De ínfimos 8%, em 1950, e 7,9%, em 1960, saltou para quase 50%, em 1980. Este salto indica, ao menos, duas coisas: em primeiro lugar, que a expansão da educação superior foi possível e se deu como aproveitamento da estrutura de ensino já existente. E mais: que esta expansão tendeu a permanecer cada vez mais condicionada ao

¹²⁷ Nas estatísticas atuais, essa idade é fixada entre 18-24 anos. Pela disponibilidade de dados de todo o longo período histórico aqui analisado, tivemos que optar por manter apenas a faixa mais restrita, entre 20 e 24 anos, possibilitando que a comparação entre as diferentes épocas fosse padronizada.

número de matrículas no ensino de nível médio; em segundo lugar, que as matrículas no ensino superior se alteraram bastante com relação ao médio, mas não na mesma proporção com relação ao básico. Isso se deveu a um expediente da Lei Nº 5.692/1971, que alterou a organização do ensino básico ao fundir o antigo 1º ciclo do ensino médio ao 1º grau, para conformar as oito séries obrigatórias. Os sentidos dessa mudança não serão agora discutidos, bastando, por ora, registrar que essa mudança produziu uma redução imediata no número de estudantes matriculados no ensino médio, razão pela qual a proporção em questão se ampliou bastante, criando a falsa impressão de que tenha ocorrido uma grande expansão do nível superior.

A ideia de um condicionamento ao número de matrículas no ensino médio se deve ao fato de que, apesar das mudanças quantitativas, o nível médio de ensino continuou a funcionar como um “filtro” sócio-econômico para o acesso ao nível superior. Isto mantém relação direta com o tipo de resposta que os governos brasileiros deram ao problema da educação superior. O fato é que as condições para uma expansão das matrículas, do número de instituições e das variáveis em geral do ensino, estavam postas desde a virada dos anos 1950 para os 1960, agravando-se como problema social a cada ano que passava.

O que se quer salientar é que o ponto de inflexão do processo de expansão, ao que estamos chamando de “salto”, não ocorre antes do Golpe de 1964. Até os anos 1960, houve expansão, porém ela não resultou de uma política deliberada e “progressista” de expansão do ensino superior, que tivesse como fim atender as reais necessidades (educacionais) criadas com o desenvolvimento capitalista brasileiro. Trata-se de um movimento quase “natural” do sistema educacional face ao desenvolvimento nacional, com base nas condições específicas em que este se produziu. Ou seja, sem alterar os fundamentos de um ensino extremamente desigual do ponto de vista de sua distribuição regional, restritivo do ponto de vista de seu viés classista, e escasso, de modo geral.

Interessa-nos, aqui, explorar quais foram as “soluções” dadas pela política educacional brasileira frente à questão concreta da expansão. Igualmente, explorar as formas pelas quais se expressou nas lutas sociais daquele período, tornando-se um problema concreto e definidor de muitos embates, que tiveram na luta pela Reforma Universitária seu apogeu, como veremos mais adiante. São essas contradições que, em grande medida,

contribuem para que as especificidades do desenvolvimento brasileiro nas condições da particularidade apareçam mais claramente.

Evidentemente, não há como fazer uma separação estrita entre condições objetivas e subjetivas no que se refere à expansão. Sem que se tivessem criado as primeiras (uma massa de estudantes matriculados no ensino médio, como demanda *potencial*, e um número cada vez maior de concluintes desse nível, como demanda *real*), as questões da reforma, portanto, a *subjetividade* que informou as disputas pela reforma não teriam se concretizado.

O desenvolvimento urbano-industrial brasileiro, consequência do desenvolvimento e expansão das forças produtivas em escala global no decorrer do século XX, mesmo nas condições da particularidade capitalista, criou condições para que a “morosidade” (forçada) dos conflitos de classe fosse novamente revirada, estimulando a criação de perspectivas de reforma e de transformações profundas. Sodré chamou esse período que vai, grosso modo, dos anos 1950 a 1964, de período em que se coloca a “questão do nacionalismo”. Outros autores a denominam diferenciadamente. Certo é que, entre a eleição de Vargas, em 1950, e o Golpe de 1964, as contradições entre as classes e frações de classes se acirraram no país. As pressões do imperialismo norte-americano, ao seu modo ‘esquentadas’ pela Guerra Fria, derrubaram qualquer pretendida “harmonia social”. Novas estratégias passaram a ser construídas e contaram com amplo apoio dos setores de classe interessados na manutenção do *status quo*, indo da área econômica à educacional.

Como vimos, o modo específico pelo qual se constituiu – e se reproduz continuamente – a ordem burguesa no país, fez/faz com que a nossa “revolução burguesa” tenha se construído historicamente como *revolução conservadora* e que as formas de reação das burguesias dominantes face às pressões sociais tenda a se escudar na sua autoproteção enquanto *classe*. Razão pela qual o suporte imperialista é sempre bem-vindo, suplantando as pressões internas de todo tipo. A burguesia brasileira precisava, nos anos finais do chamado período “nacional-desenvolvimentista”, sufocar e execrar toda e qualquer forma de pressão social, fosse advinda de setores burgueses (e pequeno-burgueses) mais radicais, democráticos ou nacionalistas, fosse das camadas populares. A manutenção da ordem burguesa dependente e subordinada aos ditames do imperialismo tornava-se tão mais

imperativa à medida que as forças sociais que a pressionavam ganhavam força. O Golpe de 1964 foi o resultado disso: o encerramento das possibilidades de desenvolvimento capitalista autônomo, ensaiadas e expressas por certas frações da burguesia brasileira e pelas camadas populares.

Capítulo 4 - O problema da educação superior na Ditadura

A própria reforma universitária foi reformada, segundo um figurino bicéfalo plasmado pela usaidização (um composto híbrido, MEC-USAID) e imposto centralizadamente pelo braço militar do regime ditatorial. Configura-se, assim, o tríplice movimento que estilhaçou a nossa florescente universidade. Os Estados Unidos forneceram o cérebro com as fórmulas inovadoras seguras, o Estado brasileiro entrou com os técnicos títeres e a vontade “revolucionária”, que impôs de cima para baixo – como óleo de rícino – as novas normas da ‘institucionalização’ da vida universitária, sendo que a própria universidade brasileira forneceu a retaguarda que garantiu o êxito fácil do conformismo “institucionalizado”. (Florestan Fernandes, A questão da USP, p. 13-4).

Terminamos o capítulo 3 mostrando que as bases históricas para a luta pela educação pública e, em especial, pela reforma da educação superior estavam postas como um problema concreto para vários dos setores da sociedade de classes brasileira. Vínhamos tentando clarear a relação do problema educacional com as determinações particulares do desenvolvimento do MPC no país, em sua fase de industrialização e urbanização mais intensas. Por fim, questionávamos quais “soluções” haveriam de ser apresentadas pelos setores de classe hegemônicos no país, num momento em que estava também anunciada uma agudização das lutas sociais, fase em que o desenvolvimento capitalista encontrava-se na encruzilhada do desenvolvimento autônomo cada vez mais pressionado e limitado pelo imperialismo norte-americano no pós-2ª Guerra Mundial. Vejamos como se operou essa “solução” no contexto da Ditadura.

O Golpe de 1964 e o desenvolvimento capitalista brasileiro

A arquitetura do Golpe de 1964 e as subseqüentes construção, desenvolvimento e consolidação do regime ditatorial, foram conduzidas por civis e militares brasileiros, com amplo apoio das grandes burguesias internacionais e dos Estados capitalistas. O que se construiu não foi um genérico “regime de exceção”, mas foi, antes de tudo, uma Ditadura do

Grande Capital (Cf. Ianni, 1981). O processo de militarização da vida social ocorreu para garantir as condições de reprodução da dependência:

À medida que o grande capital financeiro e monopolista se impõe e penetra nas relações de produção, nas empresas, nas fábricas e fazendas, nas organizações privadas e públicas, no mercado e no aparelho estatal, então, meio devagar ou meio de repente, conforme o caso, verifica-se que tudo tende a *militarizar-se*. É como se as exigências do capital, pouco a pouco, ou de repente, iluminassem todos os recantos da vida social, desde a fábrica até o aparelho estatal e a escola. (Ianni, 1981, p. 168).

Com a Ditadura encerrou-se um período em que se mantinham abertas as portas para um desenvolvimento capitalista em bases nacionais, representando a adequação forçada, preventiva, contrarrevolucionária, do capitalismo brasileiro no estágio mais avançado do MPC. O Golpe de 1964 demarcou historicamente essa mudança, não porque houve um desvio “inesperado”, brusco, mas por que naquele momento sedimentaram-se as condições históricas que tornaram possível a reação preventiva da burguesia brasileira.¹²⁸

No período pré-Golpe (1961-4) havia sido criada, no país, uma situação que Ianni (1981, p. 195-7) chamou de “pré-revolucionária”. De um lado, havia um grande avanço na capacidade de organização e politização dos trabalhadores, que se impunham *como classe*; de outro lado, o enfraquecimento do poder burguês, que perdia suas bases de sustentação e sua capacidade de “organização” do consenso e da conciliação de classes. O Golpe visava restabelecer e desenvolver a força do poder burguês via controle e militarização do aparelho estatal, depurando-o, por assim dizer, das “infiltrações” de interesses opostos aos da ordem capitalista dependente¹²⁹. Na síntese de Fernandes:

¹²⁸ Para uma leitura mais ampla dos significados do Golpe de 1964 e da “Ditadura do grande capital”, ver Ianni (1981); Fernandes (1975, p. 317-66; 1980, p. 113-30); Lima Filho (2004).

¹²⁹ Em *Circuito Fechado*, Florestan Fernandes aborda esse tema à luz das semelhanças históricas entre os processos de desenvolvimento capitalista nos países latino-americanos mais desenvolvidos. Segundo o autor, estas revelam as formas da dominação imperialistas engendradas em meio à transformação econômica destes países, tal como a necessidade de regimes militares no desenvolvimento da etapa final do processo de revolução burguesa nos mesmos, espécie de “adequação forçada”. Revelam ainda as ilusões das classes dominantes locais quanto ao sonho de uma vida burguesa cheia de privilégios e riquezas (semelhante às burguesias da vanguarda capitalista), que se vêem perdidas no momento em que as vicissitudes históricas dos processos de dominação imperialista européia dão lugar a um novo tipo de dominação, liderada pelos interesses das grandes corporações norte-americanas. (Fernandes, 1977, p. 104-41).

Ao superar essa crise, a burguesia brasileira torna-se uma “burguesia madura” apta a enfrentar e a conduzir a industrialização intensiva, como etapa mais complexa e mais alta da transformação capitalista, e a completar o ciclo da Revolução Burguesa, mas sob e dentro do capitalismo dependente. (Fernandes, 1975, p. 319).

No plano político, a operação do Golpe se tornou possível mediante uma ampla coalizão de forças conservadoras ligadas ao objetivo comum de preservar as condições estruturais do capitalismo subordinado. Participaram desta coalizção, governadores das unidades mais ricas da federação (Ademar de Barros, de São Paulo, Carlos Lacerda, da Guanabara e Magalhães Pinto, de Minas Gerais), congressistas de oposição que buscavam isolar o presidente João Goulart, sobretudo os da UDN, organizações da sociedade civil, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD), militares, intelectuais e diversas lideranças políticas alinhadas com as classes e frações de classes interessadas em inviabilizar qualquer reforma que pudesse contribuir para alterar o quadro da inserção subordinada do país na dinâmica da acumulação capitalista global. Um dos cimentos ideológicos da estratégia golpista foi, como se sabe, a difusão da chamada “ideologia da segurança nacional” e, com ela, da “doutrina da interdependência”, que teve na Escola Superior de Guerra (1949) seu principal veículo. (Cf. Vieira, E., 2000, p. 191-5). Além, é claro, do apoio logístico e estratégico (direto e indireto) do governo dos EUA, do qual um dos exemplos foi a “Aliança para o Progresso”, firmada em 1961.

O contexto histórico que tornou possível a materialização do Golpe de 1964 e, com este, das mudanças a que estamos nos referindo, é o de crise capitalista, já esboçada em meados dos anos 1960 e, principalmente, nos primeiros anos dos 1970¹³⁰. Mészáros (2002) denomina genericamente esse processo como o de “ativação absoluta” dos limites do capital¹³¹, atualizando uma tese central de Marx: de que o capital possui ampla capacidade de adaptação e mobilidade históricas, mas, para além de certos limites estruturais, não pode superar seus momentos de crise senão destrutivamente. Quando a humanidade se aproxima

¹³⁰ Importantes sínteses sobre a crise capitalista dos 1960-70 podem ser encontradas em Hobsbawm (1998, p. 393-420), Mészáros (2002, *passim*), Oliveira (1998, p. 19-61), Chesnais (1996, p. 295-321).

¹³¹ A síntese dessas teses, que subsidiam a noção de *crise estrutural*, já mencionada no primeiro capítulo, encontra-se em Mészáros (2002, parte I, cap. 1-5; parte III, cap. 14-16).

desse ponto, perdem espaço histórico as conquistas civilizatórias possíveis sob a ordem do capital e ganham espaço as mudanças e as relações de caráter predominantemente destrutivo.

Em se tratando do caso brasileiro, a gravidade do problema se tornava ainda maior, pois as possibilidades de tais conquistas¹³² em nossa formação social eram ainda mais restritas, não só se esgotando prematuramente como tendo suas conquistas sociais permanente e estruturalmente distantes do que foram as mesmas nos países centrais do capitalismo (com os *Estados de bem-estar social*, por exemplo).

Desse ponto de vista, as transformações pós-crise capitalista dos anos 1960-70 pavimentaram o caminho da compressão permanente e progressiva das “políticas sociais”, entendidas aqui como conquistas efetivas das classes trabalhadoras, implicando o aprofundamento das intervenções do capital nas suas diferentes etapas: da formulação, passando pela sua execução e chegando à compilação dos resultados. Exemplo claro disto é o destino dos gastos públicos/estatais com a educação, que passam a ser progressivamente incluídos como demanda do capital: para investir nas áreas ditas “sociais” é necessário ter intermediações progressivamente maiores do capital, isto é, de atividades que gerem/reproduzam a mais-valia produzida socialmente.

A criação das condições institucionais para a adaptação em questão teve de ser forjada nas interrelações entre as classes, tendo no Estado um papel fundamental. Ianni denomina de “economia política da ditadura militar” o processo pelo qual o Estado atua como suporte indispensável da acumulação de capital (em favor dos capitais imperialistas) e descreve suas características básicas como sendo:

- 1) o superdimensionamento do poder executivo (e do Estado, em geral), presentes em vários dos planos dos governos militares, de modo que as condições para a acumulação de capital, benéficas ao imperialismo, fossem convenientemente adotadas;
- 2) a necessidade de exercer forte controle sobre a FT. Este é o sentido que unifica as duas principais diretrizes expostas no lema “segurança e desenvolvimento”. A primeira, porque se cria uma verdadeira *economia política do anticomunismo*, que significa arrocho salarial,

¹³² Como vimos, Sodré chama isso de o “problema democrático”; Fernandes fala das “relações difíceis” sob as condições da particularidade brasileira; e Oliveira, da crise do “populismo” como sendo a expressão da impossibilidade de resolver as crises cíclicas da economia capitalista por meio dos instrumentos clássicos da democracia burguesa.

controle sobre os movimentos organizados dos trabalhadores, e o impulso à desagregação e incapacidade da classe em reivindicar coisas que pudessem obstaculizar o capital¹³³. A segunda, pois visava adequar o Estado brasileiro aos ditames das “forças do mercado”, de um “planejamento” dito neutro e racionalizador/modernizador, que significou a preparação do terreno para a entrada de capitais externos e sua ampla possibilidade de acumulação no país. Esta última demandava, por suposto, altas taxas de exploração do trabalho e controle sobre os níveis salariais, que eram feitos pelo governo. (Cf. Ianni, 1981, p. 05-08).

A mesma retórica dos governantes e seus funcionários serviu para justificar e aperfeiçoar a ditadura. A busca “sistemática” e “coerência” da atuação governamental levou ao arrocho salarial, à intervenção nos sindicatos operários e camponeses, à prisão e tortura de líderes operários e camponeses, ao aumento brutal da taxa de exploração dos assalariados da indústria e agricultura. Pouco a pouco, o “planejamento econômico estatal” ganhou a conotação de uma força produtiva complementar, ao lado da força de trabalho, capital, tecnologia e divisão do trabalho (Ianni, 1981, p. 07).

O discurso do Brasil “grande potência” tentava obscurecer essa vinculação entre o Estado brasileiro e as necessidades do grande capital monopolista.¹³⁴ A criação de uma tecnocracia estatal eficiente na promoção de tais adequações, era um dos pilares dessa relação:

Primeiro, o planejamento governamental se torna uma técnica de transformação de mais-valia potencial em efetiva. [...] Segundo, a esfera do planejamento, em seus instrumentos e

¹³³ Esse processo de preparação do terreno para a economia política da ditadura acarretou, num primeiro momento pós-Golpe, a diversificação das forças de esquerda. Num segundo momento, essa diversificação “precipitou-se numa verdadeira pulverização da esquerda orgânica” e na materialização da tendência de radicalização de muitos segmentos – até mesmo de remanescentes do nacionalismo pequeno-burguês vinculados ao brizolismo – que passaram a se vincular a grupos de inspiração marxista, reivindicando-se, na sua quase totalidade, revolucionários. Muitos dos quais, aliás, optaram pela via da luta armada. Este segundo movimento ocorreu principalmente às vésperas e no período que se seguiu ao AI-5 e foi, portanto, concomitante à quase liquidação dessa esquerda orgânica pelo aparelho repressivo da ditadura (Cf. Netto, 2000, p. 222).

¹³⁴ Em Ianni pode-se ter uma ampla visão sobre os modos como a ditadura implantou e dirigiu, sob lemas do nacionalismo, do Brasil-potência, do “milagre” econômico, da “segurança e desenvolvimento”, enfim, de uma orientação profundamente tecnicista, “racionalizadora” e eficientista, instrumentos de política para favorecimento do capital monopolista e dos interesses imperialistas. Isso se deu em todas os campos da vida social, dos grandes Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs) I, II e III – de 1972-4, 1976-9 e 1980-5, ao setor da habitação; do combate à inflação à educação. (ver Ianni, 1981).

atividades, ou em sua vasta parafernália tecnocrática, passou a ser uma esfera privilegiada das articulações e metamorfoses entre a economia política do capital monopolista e a economia política da ditadura (Ianni, 1981, p. 25).

Como adquiriu importância crescente na intermediação entre os interesses do capital e os da economia política da Ditadura, a tecnocracia precisava ser identificada quase como uma classe, “autônoma” e “neutra” frente aos interesses que representava. A ideologia hegemônica no período da Ditadura, portanto, tinha de apresentar-se a si própria e aos seus interesses como acima de quaisquer interesses particulares:

Passou a ser tão grande o poder decisório e de atuação do Estado, que muitos tiveram a impressão de que o Estado se havia “deslocado” da sociedade, ou se colocado “contra a Nação”. [...] De fato, o Estado passou a ser um poderoso núcleo do capital financeiro. Tanto assim que ele parece ser a fisionomia e a expressão da totalidade econômica e política formado pelo setor estatal, nacional e imperialista. Constitui-se como figuração e metáfora do capital em geral (Ianni, 1981, p. 53).

Além disso,

Sob todas as formas, o Estado foi levado a induzir a transformação de “poupanças internas e externas” em recursos de capital para a burguesia nacional e estrangeira. Mais que isso, foi induzido a “transformar poupanças forçadas governamentais em disponibilidades para o investidor privado” (Ianni, 1981, p. 54).

Do “populismo” à Ditadura: a questão da educação superior

Dentre as medidas que caracterizaram a economia política da ditadura encontramos várias interfaces¹³⁵ com o campo educacional. Seguindo o itinerário proposto no início deste capítulo, vamos dar ênfase a duas delas, a saber, a questão da FT e do papel do Estado

¹³⁵ O termo interface não sugere a ligação apenas “parcial” do campo educacional com a economia política da Ditadura; ou, rigorosamente, da educação brasileira e o MPC. Trata-se de enfatizar as especificidades dessas inter-relações, das quais têm origem os traços mais significativos da política educacional que se desenvolveu no período.

brasileiro na condução de políticas – dentre estas, a educacional, e os mecanismos pelos quais essas questões se tornaram um *problema* para outros setores da sociedade de classes brasileira.

Sobre a primeira das questões, é lícito recordar que o desenvolvimento brasileiro, nas condições da particularidade capitalista, esteve, desde sempre, confrontado pela imperiosa necessidade de reduzir os custos da FT, de modo a permitir a ampliação permanente dos excedentes econômicos e tornar viável sua expropriação dual (em benefício dos capitais internos e externos). Esse processo possui duas dimensões principais: a do aumento da taxa de exploração da FT e a compressão dos custos de reprodução da FT (consequentemente o custo da FT no mercado, seu preço); cada qual com seus desdobramentos específicos.

Um primeiro fato incontestado, portanto, é o de que, mesmo nas condições da particularidade, o desenvolvimento capitalista produziu uma pressão pela expansão do atendimento educacional no nível superior. Do ponto de vista da ordem burguesa em construção, essa pressão tornar-se-ia uma demanda em dois sentidos principais: o da necessidade de formação em nível superior de quantidades maiores de pessoas numa formação social em que se diversificava e ampliava a divisão social do trabalho; e o da preparação/qualificação de indivíduos para ocupação de postos-chave de gerência e comando criados com a expansão e consolidação da economia brasileira em bases urbano-industriais. Como diz Sodré, trata-se da dialética do processo histórico que:

impõe ao desenvolvimento capitalista, por um lado, a necessidade de fazer avançar e expandir os conhecimentos, enquanto, por outro lado, é compelido a manter o monopólio da cultura, em reservá-la a selecionadas minorias, recrutadas (no conjunto) por critérios de classe, limitadas pela adulteração ou pela deformação de conceitos sempre que possível (Sodré, 1984, p. 129).

A industrialização e a urbanização promoveram uma maior diversificação das atividades econômicas, da divisão social do trabalho e, com ela, das necessidades educacionais institucionalizadas. Os novos padrões de desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação criaram, por assim dizer, uma *demandar por educação*. Porém, essa demanda não se espalhou automaticamente nem na mesma medida para todos os níveis de ensino e regiões do país. Além disso, ela só se tornou efetiva à medida que as classes

sociais, ao empunharem bandeiras como a da expansão do ensino, converteram-na em objeto de luta e de conquista social.

No caso brasileiro, contudo, há algumas armadilhas. Se, por um lado, os processos descritos acima criavam a necessidade da incorporação de trabalhadores qualificados em níveis cada vez mais elevados, essa incorporação tendia, por outro, a elevar o custo da FT, o que podia ser absorvido pelo sistema de acumulação somente até certos níveis. Como vimos há pouco, é imanente ao capital a necessidade de comprimir tais custos, expulsando-os dos custos da produção, o que ia de encontro às condições de oferta deste tipo de mão-de-obra no país, até então muito restrita. Numa sociedade que se urbanizava e industrializava progressivamente, a educação passava a fazer parte da “contabilidade” do capital, tornando-se também um potencial elemento de compressão.

A elevação dos custos da FT esteve direta e indiretamente relacionada com as ideias e teorias educacionais que informaram as políticas para a educação, desenvolvidas no período. A ideologia liberal, representada pelos “renovadores” da educação nos anos 1920 e 1930, não por outra razão teve na defesa do ensino *público* (que deve ser entendido aqui como sinônimo de *estatal*) uma bandeira fundamental. Desenvolvida num período em que a indústria brasileira já nascia “espremida” pelos capitais imperialistas, o problema educacional só podia ser sanado pela iniciativa estatal, tendo na iniciativa privada apenas a organização de nichos específicos de ensino, para segmentos sociais “elitizados”.¹³⁶ A defesa liberal, portanto, era uma defesa dos interesses da educação estatal nos limites que o capitalismo brasileiro podia suportar e tornar compatível com as condições de reprodução dos mecanismos de acumulação. Não se deve supor que estivesse em questão a universalização do ensino público e gratuito, em todos os níveis. No caso da educação superior, essa defesa era ainda mais explicitamente “elitista”, observável no documento maior dessa vertente, o *Manifesto dos Pioneiros* de 1932.¹³⁷

¹³⁶ Sobre a relação entre desenvolvimento e defesa da escola pública no Brasil, ver Fernandes, 1960, p. 116-9.

¹³⁷ O *Manifesto* expõe uma clara concepção de sociedade na qual a universidade, inserida no movimento da renovação educacional, é alçada a ponto fundamental de qualquer mudança social. Para os seus signatários, os “problemas brasileiros” não decorriam das especificidades do desenvolvimento capitalista, mas das fraquezas de nossas elites em cumprir sua missão; a saber, preparar o país para o desenvolvimento (capitalista). Advém daí o que se anunciava como tarefa essencial da universidade: “formar as nossas elites” para que estas fossem demiurgas dessas transformações. Tarefa que devia se pautar pela “seleção dos melhores” e não por critérios econômicos, donde a defesa a gratuidade do ensino superior. (Ver: A reconstrução educacional no Brasil [2002, p. 106-9]).

Quanto mais se desenvolveu a produção industrial, que teve nos anos 50 e 60 um “boom”, mais os “desequilíbrios” do tipo de desenvolvimento aqui possível – amplamente concentrador – se ampliaram, rebaixando o padrão de vida dos trabalhadores. Num primeiro momento do período pós-1930, a forma de “reequilibrar” essa relação foi a do chamado “populismo”: este foi o mecanismo pelo qual se construiu as bases para o desenvolvimento industrial no país. O “populismo” foi a forma encontrada pelo capital, não para promover o bem-estar da classe trabalhadora, tampouco para “redistribuir” a renda em prol dos menos beneficiados, mas para consolidar as condições institucionais básicas para o processo de acumulação (agora, interno). Destas, uma das mais importantes foi a regulação do salário (portanto, das relações entre capital e trabalho), de modo a fixar artificialmente o padrão mínimo de reprodução da FT, necessário ao cálculo da produção. (Cf. Oliveira, 2003, p. 36-8).

O populismo é a larga operação dessa adequação [das relações de produção], que começa por estabelecer a forma da junção do “arcaico” e do “novo”, [...], cujo epicentro será a fundação de novas formas de relacionamento entre o capital e o trabalho, a fim de criar as fontes internas da acumulação. A legislação trabalhista criará as condições para isso. (Oliveira, 2003, p. 64).

O que sustenta a tese de Oliveira é o fato de que essa regulação, fundamental para se pensar a legislação trabalhista brasileira no pós-1930, não pode ser analisada apenas sob a ótica dos interesses corporativos (das organizações formais dos trabalhadores) e de sua possível “tutela” pelo Estado. Trata-se de compreendê-la pela ótica da construção necessária de novas bases para a acumulação capitalista no país, suprindo as lacunas deixadas pelo declínio da produção agro-exportadora. Esta “intervenção” do Estado não era apenas mediadora, no sentido clássico, das lutas entre as classes fundamentais; ela é resultado:

muitas vezes da debilidade *de acumulação direta* da burguesia industrial; não pode, pois, ser ela detida arbitrariamente, sob pena de colocar em risco de desmoronamento o novo rumo da acumulação industrial e da acumulação em escala global. (Oliveira, 1981, p. 87).

O papel que o Estado exerce, sobretudo nas regiões onde a produção industrial avançava de forma mais intensiva, era o de propiciar as condições da acumulação, mesmo

que para isso tivesse que entrar em conflito com a própria burguesia industrial. Com relação ao proletariado urbano, colocá-lo sob sua vigilância era uma forma de realizar a “acumulação primitiva” sem, com isso, afetar a transferência de recursos (riquezas acumuladas e captadas na forma de impostos) que o Estado promovia para os setores mais dinâmicos da acumulação privada. O custo dos salários pagos pelas empresas estatais aos seus trabalhadores (ditos “privilegiados”), não entrava na contabilidade direta desse mecanismo de transferência, já que o parâmetro era “externo” à produção estatal, advindo da massa de impostos arrecadados. Esse mecanismo funcionou bem até o final de década de 1950, quando a conjugação entre arrecadação e transferência para a indústria passou a pressionar os orçamentos públicos, criando o problema dos déficits estatais (Cf. Oliveira, 1981, p. 87-8).

O *planejamento estatal*, portanto, não é apenas um desvio de rota do desenvolvimento capitalista no Brasil. Tampouco de suas classes fundamentais. Ele é antes de tudo, uma “força produtiva complementar” (Ianni, 1981, p. 43), essencial para o desenvolvimento dos capitais nacionais e estrangeiros, contribuindo de forma decisiva para o processo de concentração e centralização do capital¹³⁸. O estado e as empresas estatais também acumulam, mas os ganhos dessa exploração são direcionados para os setores mais dinâmicos da produção, sobretudo aqueles ligados ao imperialismo. É nessa conjunção de relações – sem esquecer o papel decisivo da violência estatal – que se permite a extração de altas taxas de mais-valia, o que Ianni chamou de “mais-valia extraordinária” (*idem*, p. 64). O Estado intervém em setores estratégicos, não na produção em geral, embora o seu fim seja o de criar as condições para que a acumulação se realize de forma abrangente e variada.

Com base nessa necessidade, a regulamentação da FT se tornava um mecanismo político de transformação de enormes contingentes populacionais em “exército de reserva”, numa operação de “igualar pela base” o preço da FT, que:

Reconvertia inclusive trabalhadores especializados à situação de não-qualificados, e impedia – ao contrário do que pensam muitos – a formação de um mercado dual de força de trabalho. (Oliveira, 2003, p. 38).

¹³⁸ O planejamento num sistema capitalista, sintetiza Oliveira (1981, p. 24), “não é mais que a forma de racionalização da reprodução ampliada do capital”.

Retomemos, agora, a questão da relação entre custos da FT e as pressões pela expansão do ensino. Havíamos sugerido que, desde os anos 1930, o pensamento liberal convencera-se – ao seu modo – de que a necessidade de expandir os sistemas de ensino no país era uma tarefa essencialmente estatal. Acrescente-se, agora, que, também do ponto de vista da acumulação em geral, impõe-se que esses custos adicionais compatíveis com a formação da FT, também devam ser adequados à lógica da acumulação capitalista no país.

A esse respeito, um elemento essencial se desenvolveu no período que vai dos anos 1930 aos 1960. A crescente participação das camadas médias na vida política, social e cultural do país, também tinha de se converter numa participação “educacional”. E esta se materializou à medida que sua necessidade ganhou características de necessidade sócio-econômica, não sendo uma questão apenas “cultural” ou de “prestígio”. Segundo Cunha, com o processo de concentração de capital, da renda¹³⁹ e do mercado, ocorreu, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 1950, um “deslocamento dos canais de ascensão possíveis para essas camadas, fazendo com que elas dependessem cada vez mais da obtenção dos graus escolares, progressivamente mais elevados, exigidos pela expansão das burocracias do aparelho governamental e das empresas” (Cunha, 1983, p. 61).¹⁴⁰ A estreita relação entre ascensão sócio-econômica e carreira passava a orbitar em torno do sistema escolar formal, já que o nível de escolaridade obtido tornou-se instrumento decisivo de acesso e de participação nessas estruturas.

Com o Golpe de 1964 e a construção da “ditadura do grande capital”, esses mecanismos de indução da demanda pela educação, por certo, não cessaram. No entanto, eles passaram a requerer certos ajustes, uma vez que a formação da FT de nível mais elevado tinha de se coadunar com a lógica da compressão dos custos da FT e, igualmente, da expulsão desses custos da produção nos setores controlados pelo capital monopolista. Os mecanismos de ajuste característicos do “populismo” declinaram porque se tornaram uma ameaça à continuidade da lógica de extração dual do excedente econômico. Diz Oliveira (1989, p. 119): “como expressão e como processo político, o populismo se esgota na medida mesma em que a diferenciação social da Nação avança pelos processos peculiares da divisão

¹³⁹ Em 1960, os 50% mais pobres da população economicamente ativa (PEA) brasileira, detinham uma participação de 17,71% na renda nacional. Em 1970, essa participação reduziu-se a 14,91; chegando a 11,8, em 1976. Por seu turno, os 5% mais ricos da PEA detinham 27,69% da renda nacional em 1960, 34,86% em 1970 e atingiram 39% no ano de 1976. (Cf. Souza, 1982, p. 164).

¹⁴⁰ Ver também p. 62, 73-4, da mesma obra.

social do trabalho”; e, dessa forma, “na medida em que a reprodução das relações políticas, que tinha por base uma relativa indiferenciação social, começa a não ter mais viabilidade quando os interesses específicos começam a marcar o rosto de cada agente social”.

A economia política da ditadura promoveu um controle sistemático sobre as ações das classes trabalhadoras com o intuito de evitar que estas pudessem interferir nos destinos da acumulação de capital. Uma das formas mais diretas de se chegar a esse resultado era impedir que os trabalhadores pudessem interferir nos mecanismos de determinação dos salários. Eis a força e o significado das políticas de arrocho salarial, de “combate à inflação”, de repressão às organizações dos trabalhadores (sindicatos, associações) e ao direito de greve¹⁴¹, entre outras, que se tornaram tão evidentes nos primeiros anos da ditadura.

Com relação à formação de nível superior, há ainda outras ordens de contradições, não desligadas, por certo, das condições do desenvolvimento educacional no seu conjunto. A economia brasileira não atingiu padrões elevados de incorporação tecnológica e científica na produção, sendo assim menos capaz de absorver FT qualificada que as economias mais desenvolvidas. Na junção dos setores “avançados” e “atrasados” é que ela se organizava e funcionava na sua máxima eficiência. Na lógica que preside a particularidade, revela-se outra das especificidades da economia brasileira: a exigência de que o relacionamento global da indústria (nascente e crescente, o setor mais produtivo e rentável) com a agricultura (que representava o “velho”) e o setor terciário, seja feito de modo que se ajustem às necessidades de uma reestruturação em moldes capitalistas mais avançados. Isso criou uma demanda, natural com o desenvolvimento industrial, para inúmeros serviços. No entanto, alerta Oliveira (2003, p. 67-8), “essa exigência choca-se com a exigüidade inicial [...] dos fundos disponíveis para acumulação”:

A solução é encontrada fazendo os serviços crescerem horizontalmente, sem quase nenhuma capitalização, à base de concurso quase único da força de trabalho e do talento organizatório de milhares de pseudo-pequenos proprietários, que na verdade não estão mais que vendendo sua força de trabalho às unidades principais do sistema, mediadas por uma falsa propriedade que consiste numa operação de *pôr fora* dos custos internos da produção fabris a parcela correspondente aos serviços. (*idem*, p. 68).

¹⁴¹ Para uma síntese das principais ações do Estado brasileiro contra as formas de organização da classe trabalhadora, ver Ianni (1981, p. 59-78).

Ora, o setor terciário se converteu numa espécie de “periferia” do sistema global, que tinha na indústria o seu coração, numa lógica de redistribuição regional do trabalho, cuja operação consistia em transferir parte da renda oriunda da exploração da FT dos setores mais precários para os mais “dinâmicos”, garantindo-lhes rentabilidade. Mesmo esses setores mais “avançados” também permaneceram limitados em suas possibilidades de desenvolvimento. Sobre isso pesava a ausência de infra-estrutura adequada, bem como da capacidade do processo interno de acumulação gerar renda suficiente para que o desenvolvimento tecnológico pudesse impulsionar uma dinâmica mais acelerada.

No período de transição entre a morte de Vargas, em agosto de 1954, e a posse de Juscelino, em janeiro de 1956, houve um momento crucial. Com a Instrução Nº 113 da Superintendência da Moeda e do Crédito (SUMOC), o governo brasileiro passou a incentivar diretamente a entrada de capitais estrangeiros no país. O recurso a esses capitais, que foi levado às últimas consequências nos anos JK, foi decisivo para a economia brasileira. Por um lado, ele se tornou indispensável à continuidade do processo de acumulação, permitindo também uma incorporação tecnológica mais intensa que potencializava os capitais aqui aplicados; por outro lado, ele tendia a excluir deste acesso os setores industriais nacionais¹⁴², privilegiando os setores mais dinâmicos da economia (monopolistas), e tornando-se um obstáculo estrutural à fixação do desenvolvimento científico-tecnológico como um *problema* nacional. O que já era escasso nas condições do desenvolvimento brasileiro, tornou-se ainda mais difícil com essa associação mais aberta e subordinada ao capital estrangeiro. Como assevera Oliveira:

Não se encontra nos atos de política econômica de todo o período pós-1930 nenhuma disposição tendente a propiciar a transferência de tecnologia para empresas nacionais que tivesse a intermediação do Estado. Inclusive as políticas científica e tecnológica de instituições como as universidades eram completamente desligadas da problemática mais imediata da acumulação de capital. (2003, p. 77).

¹⁴² Como afirma Xavier: “O controle dos postos-chave da indústria instalada no país, assim como as opções no que diz respeito ao plano da tecnologia adotada, passou ao poder dos grupos localizados nos centros dominantes do capitalismo internacional” (1990, p. 46-7).

Desde os primórdios da industrialização, portanto, a absorção da FT existente esteve limitada por essa lógica de absorção simultânea de padrões tecnológicos mais avançados do que os existentes na economia brasileira. Capitaneada pelas necessidades de difusão dos grandes capitais internacionais, nossa industrialização é sistematicamente “incompleta”, porque capaz de dinamizar apenas alguns setores mais rentáveis, para os quais se criava, via políticas de Estado e via superexploração da FT de outros vários setores “atrasados”, as condições necessárias para a acumulação. A lógica que presidiu esse ciclo de acumulação produzia mais e mais concentração de renda e forjava a miséria social como condição geral do desenvolvimento capitalista no país. Sobre isso, afirma Xavier:

Dispensando grande parte da massa trabalhadora, a produção industrial brasileira não elevava as condições de vida, não conferia poder aquisitivo à população em geral e acabou servindo a um mercado restrito a uma minoria privilegiada, que a extensão populacional e a concentração de riqueza tornavam numerosa o suficiente para sustentar o crescimento econômico. Um crescimento todavia que, fundado na diversificação do consumo, exigia a perpetuação da incorporação do avanço tecnológico externo, numa modernização acelerada e intermitente que agravava as suas consequências sociais (1990, p. 146).

Feitas as considerações anteriores, no que se refere à demanda por educação é preciso evitar o automatismo de sua relação com a industrialização. Em particular quando o assunto é a qualificação para o trabalho, sua força motriz aqui não teve origem na expansão industrial. Esta, “apoiada na dependência tecnológica e num consumo interno diversificado e concentrado, limitou drasticamente a renovação científica e a democratização do ensino nacional” (Xavier, 1990, p. 159). Neste sentido, é sobretudo na relação da indústria com outros setores, particularmente o terciário, que a questão da formação de nível superior se coloca. Esta tendência transformou-se num vetor importante das mudanças educacionais nos anos 1960, quando se anunciava como necessidade, e durante a ditadura, quando se operacionalizou de fato.

Sobre essa especificidade, afirma ainda a autora:

a exigência de qualificação que a evolução da ordem capitalista transfere para o setor terciário não representou no Brasil um fortalecimento significativo da exigência de formação técnica de

nível médio ou superior. Ao contrário, a forma peculiar que assumiu a colaboração desse setor para a expansão econômica induziu ao reforço da formação acadêmica tradicional e da formação para as profissões liberais. (Xavier, 1990, p. 159).

Chegou-se assim à Ditadura com problemas de ordem econômica, política, social e, claro, educacionais, acirrados; e agravados pelo progressivo fechamento dos mecanismos institucionalizados de diálogo e negociação entre os interesses hegemônicos e as classes subordinadas. Mecanismos esses que entraram em crise conforme foram perdendo suas bases de sustentação, para as quais o progressivo fechamento das possibilidades de um desenvolvimento capitalista autônomo foi decisivo.

No caso em foco nesta tese, veremos que as soluções a serem apresentadas para o *problema educacional* tinham de dar conta de alguns aspectos essenciais, que resumimos na conjugação dialética de pelo menos quatro grandes questões:

a) ampliação da demanda e necessidade de expandir a formação de nível superior. Dois são os movimentos mais característicos desse processo. De um lado, a expansão requerida e posta em curso como bandeira de reivindicação pelos setores da pequena burguesia e de poucos estratos da classe trabalhadora que “batiam às portas” da educação superior; e, de outro lado, as necessidades escolares que o próprio desenvolvimento capitalista criava, na esteira da divisão social do trabalho forjada com a industrialização e a urbanização, que se intensificaram a partir dos anos 1950. Com relação a esta última, colocavam-se a questão da formação da FT especializada para ocupar altos postos na hierarquia da divisão social do trabalho (os cargos de direção, por exemplo), da qual a profissionalização “tradicional” era uma das formas mais comuns; e a preparação de trabalhadores para ocupar postos intermediários, frente aos quais a *diferenciação* promovida pelo diploma tornava-se progressivamente um elemento de classificação da FT disponível, permitindo, de um lado, a manutenção dos baixos custos da FT em geral (*nivelamento* por baixo operado pelo alto número de pessoas diplomadas) e, de outro lado, o controle sobre a oferta desta FT mais “qualificada” de modo que seus custos não inviabilizassem a produção/acumulação (sobretudo nos setores de ponta, ligados ao capital monopolista);

b) a institucionalização de espaços, dentro e fora do âmbito acadêmico, para a produção científica e tecnológica básicas para o atendimento das necessidades do desenvolvimento

capitalista, isto é, para a produção científica e tecnológica *mínima* para que a adaptação do sistema produtivo aos novos padrões dos grandes capitais globais fosse possível. Para isto, a existência de um sistema universitário altamente seletivo e restrito era interessante, mas cada vez menos suficiente. As grandes universidades (sobretudo as públicas) e alguns institutos e centros de pesquisa externos a elas poderiam cumprir esses papéis específicos, mediante algumas reformulações; de outro lado, concorria a perspectiva do desenvolvimento nacional autônomo e de criação de uma universidade renovada e inovadora, da qual o projeto da UnB é patente;

c) fazer da educação superior um setor estratégico (política e ideologicamente) da reprodução social. Para os defensores do desenvolvimento de base nacional, autônomo e democrático, uma universidade “necessária”, voltada para a superação do “modelo” vigente e para a construção da emancipação nacional. Nos moldes do capitalismo subordinado, para que contribuísse para expurgar os espaços institucionais e não institucionais suscetíveis à penetração desses projetos e ideias de auto-afirmação nacional, fazendo da universidade um centro irradiador das demandas e interesses dos capitais hegemônicos no desenvolvimento de tipo peculiar brasileiro (a famosa *ligação* com o setor produtivo), principalmente dos setores monopolistas;¹⁴³

d) e, por fim, um problema diretamente ligado à estrutura do ensino superior no país, ainda muito presa à lógica das escolas isoladas e da universidade conglomerada, que, de diferentes maneiras, se mostravam incompatíveis com ambas as grandes perspectivas em embate na sociedade brasileira.

Observa-se, assim, que a *questão da educação superior* no contexto da Ditadura não se esgotava na existência de *projetos* antagônicos. Ela se construiu no desenrolar das reivindicações e das lutas de classes que estavam postas no período. Assim, questões como a expansão do ensino superior, a criação de uma infra-estrutura para o desenvolvimento da pesquisa científico-tecnológica de base nacional, as demandas e reivindicações escolares intensificadas pela industrialização e pela urbanização, as lutas pela reforma da educação superior, entre outras, compõem um universo comum de problemas, aparentes ou reais, que

¹⁴³ Este item será melhor trabalhado no decorrer do capítulo, em especial no item *Educação superior, luta de classes e desenvolvimento na particularidade*.

encontraram solução na medida em que a dinâmica das lutas de classes no país tornou possível.

Não há, portanto, um modo único e exclusivo (um “modelo”) pelo qual essa lógica geral do capitalismo subordinado se traduziu na educação superior. Já havíamos visto que embora os parâmetros estruturais do desenvolvimento brasileiro limitassem o avanço científico e tecnológico autônomos, cujo papel reservado às universidades é essencial, muitas iniciativas capazes de fomentar esse avanço foram tomadas. Frações específicas da burguesia nacional, bem como das camadas intermediárias, participaram ativamente disso e experiências como as das agências de fomento à pesquisa e das associações científicas não podem ser desprezadas. Contudo, qual foi a sua capacidade de penetrar no interior da educação superior, alterando a sua fisionomia e sua estrutura? A consolidação da pós-graduação é um sinal das contradições presentes nesse processo?

Xavier nos ajuda a compreender as dificuldades em jogo:

O descaso e a própria distorção da concepção de renovação científica no Brasil, em plena arrancada do processo de modernização da produção nacional, revelaram a aceitação tanto da parte dos intelectuais renovadores como do poder público da “inevitabilidade” e da conveniência do progresso dependente. (1990, p. 156).

A conjunção entre as condições que determinavam, em fins dos anos 1950 e nos anos 1960, essa pressão pela expansão da educação de nível superior e as formas de organização do ensino no país, na lógica da herança colonial e da hegemonia das escolas superiores “tradicionais”, levaria a um choque inevitável. Numa analogia às contradições fundamentais do MPC, poder-se-ia dizer que, na especificidade capitalista brasileira, o desenvolvimento das condições sobre as quais se produz e expande a necessidade concreta da educação superior, passou a se chocar com as formas hegemônicas de organização do setor educacional; particularmente, com as funções exercidas pelas IES tradicionais (bem como dessas escolas no interior das universidades já constituídas). E como este movimento não se criou no vazio, foi contra as frações de classe que a empunharam como projeto político que a repressão preventiva da burguesia brasileira se voltou mais tarde. Conter o potencial explosivo contido nas mobilizações em torno das *reformas de base*, incluindo aí a reforma

da educação superior, tornou-se, portanto, uma reação estratégica da burguesia e do Estado brasileiro para a manutenção da ordem vigente.

Entre os anos 1930 e 1960, os governos brasileiros promoveram uma política educacional controversa. Isto ocorreu porque a “demanda” por expansão da educação superior se tornou um problema, sobretudo, para os setores médios – parte minoritária da classe trabalhadora e pequena-burguesia – à medida que passou a ser incorporada como objeto de disputa. Guardadas as proporções e condições distintas, fora um movimento similar a este concretizado nas lutas pela reforma de Córdoba (1918), que se tornou um marco das lutas pela universidade na América Latina.

Não podendo ceder às pressões que, progressivamente, se tornavam objeto de luta por segmentos como o dos estudantes, por exemplo, essa política pouco pôde modificar o panorama deste nível de ensino, postergando a resolução de muitos dos problemas em jogo. Houve expansão, houve a criação formal da universidade brasileira, houve expansão também no setor privado de ensino, mas os processos intensos de urbanização e industrialização forçaram a criação de novas demandas sociais, sobretudo pelas camadas médias da população. O sistema de ensino superior era insuficiente para atender a essa demanda crescente: em 1950, para cada 100 jovens com idade entre 20 e 24 anos, menos de 1% (0,88) estava matriculado no ensino superior. Em 1960, esse número não chegava a 2% (1,49) e, mais de uma década depois, em 1971, não atingiu 7% (6,78). Nas regiões mais ricas do país, onde o processo de industrialização foi mais intenso, os dados diferem pouco da média geral em 1971: São Paulo (12,08); Rio de Janeiro/Guanabara (11,02); Rio Grande do Sul (9,01) e Minas Gerais (6,11).

Quando se observa a relação entre as matrículas no ensino superior e as no ensino básico, vê-se que a própria estrutura do ensino escolar no país dificultava qualquer chance de expansão duradoura no nível superior. Entre 1950 e 1965, para cada 100 estudantes matriculados no ensino básico, menos de dois chegavam a se matricular no nível superior: 1,01 e 1,57, respectivamente. Já no que se refere ao nível médio, outro fator de seletividade do sistema escolar, vê-se que os números não estão muito distantes disso: de 8,17, em 1950, regrediu para 7,23, em 1965. Nas regiões do país em que essa proporção era maior, a média não chegou a 10% (9,49, no RS; e 9,01, no RJ).

Esses números dão uma noção clara do perfil de classe daqueles que poderiam almejar o ensino superior como uma demanda social, isto é, torná-lo reivindicação de luta, haja vista o grau da restrição de acesso a esse ensino. No capítulo 3, vimos que todo o período que vai da promulgação da Constituição de 1946 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961, foi marcado por intensas disputas a esse respeito. Antes de tudo, contendas políticas entre projetos educacionais que, ao seu modo, também expressavam um caráter contraditório. No caso da educação superior, tais disputas se intensificaram na virada dos anos 1950 para os 1960.

Passamos, a seguir, a analisar esse movimento das lutas de classes quanto ao problema da educação superior. Vejamos, primeiramente, o que isso significou do ponto de vista dos setores não-hegemônicos, interessados na redução do caráter elitista dessa educação, senão por uma efetiva democratização, ao menos por um alargamento da sua base social.

A reforma como problema

Do ponto de vista da educação superior e da universidade, é questionável se as muitas pressões por mudanças no período alteraram substancialmente a posição ocupada pelas IES na formação social brasileira. Vimos que experiências de mudança foram esboçadas (UDF e UnB, por exemplo), houve confrontos ideológicos de todos os tipos, mas o tipo de inserção social da escola superior padrão pouco se alterou. Ou melhor: as alterações quantitativas não foram acompanhadas de mudanças qualitativas capazes de alterar sua fisionomia. Donde a expressão cunhada por Darcy Ribeiro, para quem: “seria [...] mais apropriado dizer instauração que reforma, tão pouco há de universitário no nosso ensino superior” (Ribeiro, 1961, p. 51); e compartilhada por Florestan, que dizia não ser um problema *fazer a reforma*, mas *organizar a universidade brasileira*.¹⁴⁴

Com a expansão quantitativa do nível superior de ensino houve, também, uma ampliação do rol de “privilegiados” que nele conseguiam chegar. Este incremento se deu especialmente por setores da pequena-burguesia. Nesse sentido, por maior que fossem as

¹⁴⁴ No caso de Fernandes, refere-se ao tipo de instituição no qual a universidade havia se transformado, mais próxima da mera conglomeração de escolas isoladas, não suplantando os problemas estruturais daquele tipo padrão de escola, hegemônico até a década de 1930.

necessidades de intervenção imperialista na universidade e na educação superior (e esta ocorreu sistematicamente) no período, os conflitos desatados pelo processo de diversificação do público universitário não podiam ser simplesmente proscritos. Setores importantes da pequena burguesia que ingressaram na universidade desempenharão papel fundamental nesses conflitos, pressionados pelas condições objetivas da sociedade brasileira numa época de transição. (Cf. Sodré, 1984, p. 122-9).

Na luta pela reforma universitária da década de 1960 pôde se expressar um setor da sociedade de classes brasileira capaz de canalizar forças sociais com maior vigor do que as campanhas em defesa da escola pública de anos anteriores. Isto não equivale a dizer que a pequena-burguesia brasileira fosse “revolucionária”, como já demonstrou Foracchi (1977), mas que setores importantes desta conseguiram se organizar em prol de uma demanda concreta. Neste momento, como depois se repetiria noutros períodos de luta contra a ditadura, as forças de esquerda é que melhor tenderam a canalizar tais demandas, integrando-as como força social de reivindicação e de luta. As bandeiras e resoluções deliberadas pelos estudantes brasileiros reunidos nos Congressos da UNE de 1961, 1962 e 1963, expressam bem esse elemento de radicalidade. (Cf. Sanfelice, 1986, p. 31-48; Cunha, 2003, p. 175-7); e é inegável que o papel desempenhado pela entidade no processo em questão foi central.

A título de exemplo, observa-se que a “Declaração da Bahia”, documento que resultou do I Seminário Nacional de Reforma Universitária, organizado pela UNE em Salvador/BA, contém inclusive uma “Diretriz Final” dedicada à “revolução brasileira”:

Revolução entendida como posição consciente de todo um povo no sentido da mudança de uma estrutura sócio-econômica ultrapassada e injusta, para outra que seja um passo a mais no sentido da eliminação da injustiça, das desigualdades, das explorações, das competições.
Aos jovens brasileiros, principalmente a partir da Universidade, cabe iniciar essa grande tarefa. [...] Tomar consciência da realidade brasileira e partir para uma atuação política concreta ao lado dos operários e dos camponeses por uma revolução brasileira. (UNE, Declaração da Bahia, 1961: p. 19-20 *apud* Sanfelice, 1986, p. 35).

Outras reivindicações dos estudantes também mostram que a percepção da necessidade da reforma levava a um questionamento profundo sobre a realidade brasileira. Daí a constatação de que não se tratava de falar numa universidade tomada abstratamente,

retirada do processo histórico que o país atravessava, mas de pensá-la como instituição realmente existente e que, no entendimento dos estudantes, deveria estar comprometida com as “necessidades concretas do povo brasileiro”, contribuindo para um “desenvolvimento na perspectiva do proletariado”. (UNE, Declaração da Bahia, 1961: p. 21-2 *apud* Sanfelice, 1986, p. 36).

Dessas e de outras críticas mais gerais quanto ao caráter da relação entre realidade brasileira e educação superior, emergiram várias propostas específicas para a universidade, que não vamos reproduzir aqui.¹⁴⁵ Uma última observação, contudo, nos parece importante: as reivindicações expressas pelos estudantes por meio da UNE e das resoluções de seus congressos e seminários, foram ganhando maior dimensão à medida que os anos foram passando. O documento que resultou do II Seminário Nacional da Reforma Universitária¹⁴⁶, a “Carta do Paraná”, foi ainda mais longe que o primeiro. Nele, reivindicava-se o atrelamento da luta pela reforma universitária com as demais lutas do povo brasileiro, notadamente pelas “reformas de base”. “Os estudantes acreditavam que, com tal posicionamento, inseriam a reforma universitária no movimento mais global da revolução brasileira”, como afirma Sanfelice (1986, p. 39).

Abrangência e limites da reforma

No prefácio da primeira edição de *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, Florestan Fernandes alertava que, como intelectual, não alimentava nenhuma “fé reformista”. Chamado a pensar e se pronunciar sobre um assunto muito em voga no Brasil dos anos 1960, dizia que aceitara o desafio de discutir a universidade brasileira nos limites em que ela podia ser pensada. Isto é, como um problema ligado às condições estruturais do capitalismo dependente e subdesenvolvido, mas que não admitia a possibilidade histórica de um aperfeiçoamento “reformista”, senão de “soluções técnicas” para problemas mais ou menos pontuais, todas “dentro da ordem”. Ou seja, o poder conservador estava de tal modo consolidado no país com a Ditadura, retificando a ordem social fechada e repelente a mudanças, que o problema da *reforma universitária* não podia ser encarado senão de forma

¹⁴⁵ Sanfelice (1986) analisa o papel que a UNE teve na luta pela reforma universitária dos anos 1960.

¹⁴⁶ Ocorrido em Curitiba/PR, entre 17 e 24 de março de 1962.

limitada, conveniente ao momento histórico, porém incapaz de induzir transformações sociais radicais. Mas reconhece que:

Em toda a América Latina, desde a segunda década deste século, foi em torno da reforma universitária que se condensou a efervescência intelectual, que conduziu à mais franca e aberta discussão das demais reformas sociais, das debilidades orgânicas das “burguesias nacionais”, da essência da democracia etc. (Fernandes, 1979, p. XVIII).

Contudo, os desafios não eram simples. O autor constatou também que, mesmo no meio universitário, onde se poderia esperar que o nível cultural médio das pessoas fosse mais elevado¹⁴⁷, a incapacidade de mobilização para enfrentamento dos problemas nacionais era tão evidente e grave quanto na formação social brasileira em geral. Além disso, percebeu a indiferença prevalente em todas as classes sociais de uma sociedade:

... que não possui canais institucionais para concentrar suas energias criadoras, usá-las de modo coordenado e racional, de estabelecer um elo histórico entre a fermentação das tensões ou de inquietações e a mudança cultural inteligente, controlada e dirigida para fins nacionais de alcance político. (Fernandes, 1979, p. XX).

Nos estudos de história da educação brasileira é relativamente consensual que as reformas dos anos 1960 contribuíram, de algum modo, para a “modernização” da educação superior, em particular das universidades. (Cf. Cunha, 2003, 1988; Martins, 2009; Trindade, 2008). Porém, a noção de modernização torna-se artifício mistificador quando denota algo abstrato e genérico. Assim, a “modernização” da educação superior no Brasil dos anos da Ditadura carece de qualificação, pois não é pura e simplesmente “modernizadora”, mas equivale ao processo de adequação, forçada e interessada, conduzido pelos militares e pelos setores hegemônicos da burguesia brasileira (também por frações da pequena-burguesia) em contraposição ao que as forças populares, pequeno-burguesas e burguesas radicais ousaram

¹⁴⁷ A expressão “nível cultural médio” deve ser bem entendida: refere-se à capacidade, historicamente construída, de os indivíduos perceberem e se posicionarem criticamente frente aos problemas sociais mais evidentes na formação social brasileira; de se organizarem coletivamente para encontrar saídas contrárias às tradições individualistas e particularistas (de classe). Não se trata, portanto, de “superioridade”, mas da condição real dos universitários num país de grandes desigualdades e baixos níveis de escolarização.

propor à sociedade brasileira nos anos 1960. É modernização *capitalista* nas condições particulares do desenvolvimento brasileiro.

Essa reação tornara-se providencial. A reforma universitária trazia em seu bojo a necessidade de recuperar as “forças intelectuais” do país, no sentido de redirecioná-las na busca pelo controle e comando dos destinos nacionais. Forças que, nas condições do capitalismo dependente, permaneciam convenientemente sufocadas. A despeito de todas as dificuldades, tratava-se de fazer com que a universidade se convertesse – por suas forças potenciais e não como instituição “reformada” – numa instituição capaz de contribuir com o processo de superação de tal ordem, como sintetizou Fernandes:

Não poderemos “vaporizar” pessoas e hábitos arraigados. Entretanto, poderemos *reconstruir a universidade*, convertendo-a numa realidade histórica nova, como patamar da conquista da ciência e da tecnologia científica, e como início de uma nova fase da *era nacional*, a da consolidação da democracia como concepção de mundo e estilo de vida. (Fernandes, 1979, p. XXIII, grifos do autor).

Embora o movimento de reforma universitária transcenda à universidade e às suas fronteiras educacionais ou culturais, [...], fixá-lo como epicentro de uma revolução equivale à agitação pela agitação e a um suicídio político. (Fernandes, 1979, p. XXV).

A reforma universitária, tal como foi pautada nos anos 1960, não era, portanto, uma bandeira que expressava apenas a “rebeldia” dos setores radicais da juventude estudantil, em especial aqueles de extração pequeno-burguesa, que foram incorporados ao ensino superior por meio de um escasso, porém efetivo, processo de expansão entre os anos 1940 e 1960. Ela produziu ideias e soluções para a educação superior brasileira que tiveram de ser convenientemente marginalizadas, quando não expurgadas e/ou eliminadas fisicamente. (*idem*, p. XI). Essas ideias e soluções colocavam em questão os problemas essenciais da formação social brasileira: a condição dependente e miserável de nosso capitalismo,

conservador e fechado do ponto de vista interno, e suscetível às pressões imperialistas e ditames do grande capital, do ponto de vista externo.¹⁴⁸

Contrarrevolução e solução conservadora

O Golpe de 1964 ajudou a equacionar o problema de forma a atender aos interesses do *status quo*: fez com que fossem neutralizadas as pressões por mudanças na universidade, que significavam, também, um questionamento quanto ao poder e ao modo conservador de organizá-la (*idem*, p. 61-2). Nisto atuaram, de forma conjunta e complementar, dois instrumentos principais: 1) a caça e expurgo dos docentes não alinhados ao poder conservador¹⁴⁹; e 2) a repressão massiva, violenta e indiscriminada aos movimentos estudantis organizados. Com isso, as forças da contrarrevolução tomariam pra si a liderança e o controle da reforma universitária, impondo um tipo de mudança que alterou o “padrão de escola superior” apenas de forma adaptativa, conservando seus principais atributos. Não visaram promover a autonomia das instituições, alinhando-as aos fins reivindicados pelas propostas mais radicais de reforma (democratização da universidade, destruição do monopólio de poder das classes dominantes, criação de uma universidade crítica, criadora e aberta aos interesses do povo brasileiro).

O horizonte intelectual estreito das elites brasileiras (sobretudo das frações hegemônicas da burguesia instaladas no poder) e a “inércia cultural” que representavam no interior das IES foram, portanto, algumas das formas de expressão desse *status quo* conservador na educação superior. Não obstante, somente uma sorte de mecanicismo analítico ou de determinismo histórico poderia supor que, sob as condições da particularidade, a educação superior brasileira tornar-se-ia, única e exclusivamente, instrumento de dominação e reprodução do poder hegemônico. Até mesmo o padrão de escola superior, isolada e basicamente profissionalizante, se alterou ao longo do tempo. O mesmo pode-se dizer de toda a educação superior (sobretudo a pública-estatal) que, embora

¹⁴⁸ Sobre esse assunto, é importante observar os significados mais amplos que as reformas da universidade tiveram noutras experiências latinoamericanas, em especial a partir da experiência pioneira de Córdoba, na Argentina. Ver Michelena e Sonntag (1986, p. 13-176).

¹⁴⁹ Um amplo relato desse processo pode ser visto em *O controle ideológico na USP: 1964-1978* (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 2004), versão com título modificado do original “O livro negro da USP – O controle ideológico na Universidade”, de 1978.

sem ter suas estruturas radicalmente alteradas, tem mudado sua fisionomia ao sabor das forças sociais que se representam e conseguem penetrar em seu interior.

Esta dialética histórica entre os “fatores” econômicos e políticos que determinam a educação é essencial no exame da particularidade. Não encerrando entre si relações estáticas, ambos os fatores se relacionam mutuamente e têm impactos diferenciados no sistema de determinações mais gerais da sociedade capitalista, o que também é uma maneira de revelar dentro de que limites o MPC é capaz de dominar suas contradições internas.¹⁵⁰ O caso da USP é emblemático dessa complexidade histórica. Sequer aquela que foi erguida para ser a “universidade das elites para as elites”, na expressão de Florestan Fernandes, deixou de ter seu desenvolvimento marcado pelas contradições de um período histórico de transformações decisivas na realidade brasileira.¹⁵¹

Foi justamente quando ameaçou extrapolar os limites da hegemonia de classe burguesa que a reforma da universidade brasileira, nos termos em que estava posta e frente ao “clima” histórico-cultural criado em fins dos anos 1950 e principalmente nos primeiros anos dos 1960 (com epicentro na universidade), mobilizou contra si forças conservadoras de todos os setores da burguesia, interna e externa.

Um dos notáveis esforços de mobilização conservadora ocorreu por iniciativa do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), com patrocínio da Igreja Católica, na figura da PUC/RJ. O Fórum “A educação que nos convém”, fruto dessa parceria, foi realizado às vésperas do AI-5, em outubro e novembro de 1968, e teve como resultado um documento homônimo que estabeleceu diretrizes para a educação brasileira. O documento explicita, na exposição de motivos, que a mobilização estudantil, influenciada pelo maio de 1968 francês, era uma das razões de tal empresa, e se posiciona claramente contra a forma e as proporções que a luta pela educação adquiria naquele contexto, embora julgasse “boa” a preocupação com a educação brasileira. Sobre o que o vice-presidente do IPES, Glycon de Paiva, disse de forma esclarecedora:

O IPES e a PUC interessaram-se, desde logo, pelo exame desse ponto, e pelo esclarecimento e a definição do tipo de educação conveniente aos interesses brasileiros, partindo da que é

¹⁵⁰ Sobre as funções contraditórias da educação na sociedade capitalista, ver Mészáros (2006, p. 272-82).

¹⁵¹ Uma boa síntese do desenvolvimento histórico da USP, das origens aos anos 1980, encontra-se em Florestan Fernandes (1984).

presentemente suprida. Porque se certos pontos característicos da *Educação que nos Convém* pudessem ser encontrados, hierarquizados e coordenados em diretrizes de ação, tornar-se-ia mais fácil explicá-la ao povo, e aos estudantes, e certamente permitiria roubar à agitação algumas das razões de permanência. (Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais, 1969, p. III).

A contrarreforma da educação superior no Brasil não é apenas um conjunto de leis e políticas implantadas pelos governos da Ditadura. É também representativa da forte reação que mobilizou as forças sociais interessadas na manutenção – a todo custo – do capitalismo brasileiro nos moldes da dependência. Neste sentido, conjugaram-se, de um lado, as forças externas, por meio de um instrumento específico, o da intervenção via “ajuda externa”¹⁵² à educação; e, de outro lado, as forças internas que se mobilizaram para elaborar e apresentar propostas para a reforma.

A construção do consenso e a reforma de fato

Sem que seja necessário repetir debates já amplamente realizados, destacam-se alguns importantes sujeitos e fatores constitutivos dessas reformas: os acordos MEC-USAID; os empréstimos e cooperação técnica (“ajuda”) do Banco Mundial; a comissão especial, criada por decreto em fins de 1967 e chefiada pelo general Carlos de Meira Mattos, que produziu o “Relatório Meira Mattos” (1968); o documento *Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira* (“Relatório Atcon”), publicado pelo MEC em 1965; a Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES), criada no âmbito dos acordos MEC-USAID em 1965; e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), vinculado ao empresariado brasileiro e importante produtor e difusor de ideologias de seu interesse. Além, é claro, do Grupo de Trabalho para a Reforma Universitária (GTRU), criado por decreto em julho de 1968, que condensou, agilizou e foi o responsável por colocar em prática o “consenso privatizante”¹⁵³ da contrarreforma da educação superior.

As forças e tendências citadas, todas elas conservadoras e refratárias a mudanças estruturais, são essenciais para compreender as transformações da educação superior no país

¹⁵² Para uma discussão específica sobre ajuda externa e ensino superior no Brasil, ver Minto (2006, p. 94-8). Sobre a educação em geral, ver Nogueira (1999), Silva (2002) e Arapiraca (1982).

¹⁵³ Cf. Minto, 2006, p. 122.

pós-1964. Para atingir esse fim, elaboraram diretrizes e propostas que definiram os tons predominantes da política educacional no período. São mudanças que, como vimos, modificaram a fisionomia do ensino, porém, não o alteraram estruturalmente. A lógica da universidade conglomerada, heterônoma e repelente a mudanças não se modificou substancialmente. “Mudaram” para manter tudo como era antes.

Essas propostas reforçaram duas características fundamentais do ensino superior no país¹⁵⁴: 1) as políticas que impedem a construção efetiva de instituições de tipo universitário, voltadas para problemas concretos e específicos da realidade brasileira, e organizadas segundo critérios mais ou menos coerentes com esses propósitos; 2) as formas sistemáticas de controle e de repressão sobre as forças sociais que, dentro e fora da universidade, poderiam pressionar por mudanças mais radicais e fazer dar origem histórica, dentre outras coisas, a uma *outra* universidade.

No primeiro caso, há um “aprisionamento” das políticas aos componentes do tecnicismo. Buscando equacionar as necessidades propriamente técnicas das reformas e as opções políticas possíveis naquele momento, as propostas conservadoras incidiram sobre um conjunto mais ou menos homogêneo de itens, quais sejam: a) gestão das universidades e sua “independência” em relação ao Estado; b) financiamento do ensino superior; c) tipo de formação e currículo; d) regime de trabalho dos docentes e do pessoal administrativo. Para cada um destes itens, aqui agregados para fins didáticos, foram formuladas algumas diretrizes básicas, sumariamente descritas a seguir:

a) gestão e “independência” das universidades em relação ao Estado. Em nome da *racionalização* da gestão, de suposta desburocratização e mudanças nos instrumentos de poder internos às instituições (por óbvio, para impedir controles democráticos), preconizava-se a desresponsabilização do poder público com relação ao financiamento das IES, mantendo sobre estas apenas certos controles. As medidas seriam:

- a necessidade de “agilizar a burocracia” e os processos administrativos das universidades, tidos lentos e ineficientes;

¹⁵⁴ Tomamos aqui o conjunto das propostas por suas principais tendências. É verdade que há diferenças entre elas, mas são sutis e não alteram o conteúdo geral das questões aqui abordadas.

- a contenção de despesas: o Estado deve ser apenas *um* dos financiadores das universidades, uma espécie de “parceiro” destas;
- a ampliação da relação entre ensino e setor produtivo, aproximando-os cada vez mais;
- a administração e a gestão dos recursos nas universidades devem seguir os parâmetros das empresas;
- a gestão não deve ser feita, exclusivamente, pelos membros das universidades: criação de um “Conselho de Curadores” – contando com “bem-sucedidos” representantes do meio empresarial –, de forma a interferir na gestão e a contrabalancear o poder dos conselhos universitários;
- a existência de um “clima de falência da autoridade” dentro das universidades, devido à LDB/1961 e à incapacidade do Conselho Federal de Educação (CFE), resultando na proposta de supressão de todos os órgãos deliberativos das universidades, em prol da manutenção dos cargos de reitores e diretores, a serem direta e livremente escolhidos pelo presidente. (Minto, 2006, p. 123).

b) financiamento do ensino superior: repetiam a cantilena da escassez de recursos públicos e sua irmã gêmea, a necessidade de “diversificar” as fontes de financiamento das universidades, em especial buscando recursos no setor privado. As diretrizes principais eram:

- o fim da gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais, com a cobrança de mensalidades ou anuidades, geralmente contemplando as idéias de que “alguns podem pagar” e/ou da criação de um sistema de cobrança proporcional à renda das famílias dos estudantes;
- a obtenção de fontes “alternativas” de recursos, como a prestação de serviços, a venda de produtos, pesquisas e livros e as doações de pessoas físicas e/ou de empresas (pessoas jurídicas);
- a criação de um Banco Nacional de Educação, com vistas a captar recursos no setor privado, nacional e estrangeiro;
- a possibilidade de transferir recursos públicos para o setor privado, cuja “função social” seria a de complementar a oferta de vagas do setor público;
- a transferência de recursos para as universidades de forma global, sem dotações específicas. (Minto, 2006, p. 124).

c) tipo de formação e currículo: sob influência da *teoria do capital humano*, preconizava-se uma formação mais apta a atender ao capital. A aproximação entre mercado/empresas e universidades foi uma de suas expressões mais fortes:

- o ensino deve ter um caráter utilitarista, voltado mais para a certificação – que permita o ingresso no mercado de trabalho – do que, propriamente, a formação intelectual dos estudantes;
- a redução do tempo de formação;
- a criação de formas diferenciadas de ensino para atender à enorme demanda reprimida no ensino superior – associada à idéia de um ensino de 2º grau (hoje, ensino médio) com caráter terminal, profissionalizante, ao invés de preparatório para o 3º grau (hoje, ensino superior) –, cujo padrão seria o modelo organizacional norte-americano;
- a substituição do regime seriado pelo regime de créditos. (Minto, 2006, p. 124).

d) regime de trabalho dos docentes e do pessoal administrativo: também mantinham forte relação com a teoria do capital humano, com o princípio da *racionalização* da gestão e do funcionamento das IES. Aumento de produtividade, redução de custos e o controle (também político e ideológico) sobre o trabalho foram questões fundamentais:

- o fim da estabilidade dos docentes em seus cargos, o que seria um dos fatores decisivos para as suas supostas baixa produtividade e ineficiência, que também agravavam o problema da ociosidade da capacidade instalada;
- a desvinculação do pessoal docente e pessoal administrativo dos cânones do serviço público. (Minto, 2006, p. 125).

No segundo caso, os aspectos mais presentes nos documentos, relatórios e propostas dos setores que comandaram essa reforma universitária foram os que visavam controlar e reprimir o movimento estudantil e os docentes. Esses objetivos mais gerais foram traduzidos de diversas maneiras. Algumas beiram o esdrúxulo, como a obrigatoriedade da prática de educação física e as práticas de “extensão universitária”, cujo estímulo ocuparia os

estudantes em atividades assistencialistas ao mesmo tempo em que as tornava instrumento de legitimação da Ditadura.¹⁵⁵

Contra estudantes e docentes pesou a força e a brutalidade de uma ordem burguesa repelente a mudanças que, como nos ensinou a história do desenvolvimento capitalista brasileiro no século XX, tende a tratá-los sempre como “casos de polícia”. São emblemáticas desse tratamento policialesco algumas medidas legais. A Lei Nº 4.464/1964 (“Lei Suplicy”) dispôs sobre os “Órgãos de representação dos estudantes”. Com ela, extinguiu-se a UNE, substituindo-a por um “Diretório Nacional de Estudantes (D.N.E.)” (Art. 2º, alínea d), cujas atribuições eram todas definidas pela Lei. O Art. 10 previa, por exemplo, a possibilidade de que o DNE promovesse reuniões de estudantes “durante as férias escolares” e para “debates de caráter técnico” (vedadas as manifestações de cunho político-partidário). Reuniões extraordinárias poderiam ocorrer desde que “por iniciativa justificada da maioria absoluta dos seus membros, do Ministério da Educação e Cultura, ou do Conselho Federal de Educação”¹⁵⁶. O Decreto-Lei Nº 228/1967 revogou a Lei Suplicy, porém restringiu ainda mais as possibilidades de ação e organização dos estudantes. Conhecido como “Decreto Aragão”, a nova lei limitou a existência de organizações estudantis ao âmbito das IES (Diretórios acadêmicos e Diretórios Centrais), extinguindo as organizações de âmbito municipal, estadual ou nacional¹⁵⁷. Fazia dos diretores e reitores de IES os “responsáveis” pela “fiscalização do cumprimento” da lei, prevendo inclusive penalidades para aqueles que as descumprissem (Art. 12). Por fim, o Decreto-Lei Nº 477/1969, uma espécie de braço do AI-5 na educação, impôs um verdadeiro “código disciplinar” que previa punições a estudantes, professores e funcionários de estabelecimentos públicos ou privados de ensino

¹⁵⁵ Sobre as práticas de extensão e seu significado na Ditadura, ver Cunha (1988, p. cap. 2) e Germano (2000, p. 126-7, 136-8). O *Projeto Rondon*, ícone dessa lógica extensionista-alienante, teve origem diretamente na cúpula do Exército brasileiro, durante o “Seminário de Educação e Segurança Nacional”, que reuniu a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (ECME) e a Universidade do Estado da Guanabara. Nesta universidade foi constituído o grupo piloto do Rondon, em julho de 1967. (Cf. Trindade, 2008, p. 592).

¹⁵⁶ O texto completo da Lei foi consultado em MEC/Inep (1969, p. 108-14). Para uma discussão mais detalhada sobre os significados da Lei, ver Sanfelice (1986, p. 80-2) e Cunha (1988, 55-65).

¹⁵⁷ O Art. 18 da referida Lei, instituiu a “Conferência Nacional do Estudante Universitário”, cuja finalidade era o “exame e o debate objetivo de problemas universitários para a elaboração de teses, sugestões e reivindicações a serem apresentadas às autoridades e órgãos competentes, sendo vedados os temas de cunho religioso, político-partidário ou racial” (MEC/Inep, 1969, p. 113. Grifo nosso). As reuniões ordinárias desta Conferência seriam anuais e as extraordinárias poderiam ser convocadas exclusivamente pelo Ministro da Educação e Cultura, a serem realizadas em local também por ele definido (Art. 18, § 1º e § 2º). Segundo Cunha (1988, p. 62), a “Conferência” nunca existiu de fato.

que realizassem atividades consideradas subversivas (chamadas “infrações disciplinares”), ofensivas ao regime e às suas políticas.¹⁵⁸

No que se refere ao corpo docente, importa registrar o Ato complementar Nº 75, de 21/10/1969, “assinado pela Junta Militar, que decretava o fim da carreira científica dos pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais, ao impedi-los de não somente trabalhar nas universidades, mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou *indiretamente* subvencionadas pelo Estado...” (Germano, 2000, p. 111). Medida esta de especial impacto sobre os destinos da pesquisa científica nacional.

À semelhança do que representavam os movimentos da classe trabalhadora (sindicatos, movimentos sociais, associações etc.) com relação à dependência estrutural, os movimentos organizados no campo educacional empunhavam bandeiras contra a ordem estabelecida, questionando os fundamentos da condição dependente. Como vimos no capítulo 2, a economia política do anticomunismo era uma das maneiras mais eficazes de promover tal “aspepsia” política e ideológica. Toda e qualquer capacidade de organização dos trabalhadores tinha de ser identificada como “comunista”, pois ameaçava a estrutura de ganhos dos capitais aqui investidos. Melhores condições de trabalho, leis e garantias trabalhistas, aumentos salariais etc. tornavam-se tão mais ameaçadores ao *status quo* da dependência à medida que significavam transferir maior parcela dos ganhos do capital aos trabalhadores.¹⁵⁹ Isto é, que reduzissem as taxas de exploração e, conseqüentemente, as taxas de mais-valia extraordinárias.¹⁶⁰

No caso da educação superior, submetê-los à repressão era como prevenir-se de mudanças estruturais com as quais a burguesia brasileira não podia lidar senão colocando sua própria dominação em risco. Para autores como Fernandes, inclusive, as mudanças institucionais propostas pelos organismos internacionais eram até mesmo excessivamente “radicais” para o poder estabelecido, tal como este se expressava nos modos de se organizar e funcionar das IES (centralizado, hierárquico e fechado). (Fernandes, 1979, p. 63).

¹⁵⁸ O texto do referido decreto-lei foi consultado em MEC/Inep (1969, p. 115-17).

¹⁵⁹ Dois autores com visões distintas sobre a economia brasileira concordam nesse ponto. Tanto Celso Furtado como Francisco de Oliveira entendem que a enorme concentração de renda e a sistemática depreciação dos custos da FT na economia brasileira são condições adequadas (e propositalmente fomentadas) para atender aos interesses dos capitais aqui investidos, em particular aos capitais estrangeiros. Ver Furtado (2003, p. 171-7); Oliveira (2003, p. 107-19).

¹⁶⁰ A ideia de mais-valia extraordinária é desenvolvida por Ianni (1981, p. 59-68), que dedica especial atenção à violência estatal para garantir essas operações destinadas a favorecer o grande capital.

É preciso, porém, relativizar o papel exercido pela pequena-burguesia brasileira no contexto da reforma universitária. Se, de um lado, seus setores mais “avançados” notabilizaram-se pelo discurso em defesa da democratização da universidade, iludidos com a expectativa de ascensão social¹⁶¹, é certo que outros fizeram:

coro com os argumentos das camadas tradicionais, opondo-se à Reforma Universitária e às demais reformas sociais, insistindo em conservar as tradições e em manipular o jovem como seu instrumento, usando-o, às vezes contra seus próprios interesses sociais. (Foracchi, 1977, p. 301).

Isso também ajuda a revelar os limites dentro dos quais se processa a “reforma”. Ou melhor: no interior de que limites estava posta a possibilidade de transformar a universidade brasileira. Assim completa a autora:

A educação superior, encarada pelo prisma distorcido das avaliações que dela se fazem, acaba por transformar-se, seja em técnica de acomodação, seja em peça da ordem vigente, porque, de um lado, dificulta o discernimento e a utilização de outros canais eficientes para a consolidação da pequena-burguesia na ordem social do presente e, por outro lado, absorve como técnica ou como instituição as críticas e as insatisfações sociais originalmente dirigidas contra o sistema social, convertendo-se, com isso, em técnica social de aceitação e de acomodação ao *status quo*. (*idem*, p. 302).

Não nos interessa aqui aprofundar a análise do perfil de classe e dos setores – sobretudo, pequeno-burgueses – que participaram a fundo da luta pela reforma universitária, do ponto de vista de seus discursos.¹⁶² É especialmente importante centrar a análise nos elementos que associam o desenvolvimento da educação superior e as condições estruturais da particularidade capitalista brasileira.

¹⁶¹ Sobre isso, ver as conclusões de Marialice Foracchi (1977, p. 300-2) no que tange ao papel da pequena burguesia na luta pela reforma universitária.

¹⁶² Sodré faz uma síntese, denominada “O problema da pequena burguesia”, que ajuda na compreensão das questões aqui levantadas, em especial no que se refere ao papel da pequena burguesia na revolução brasileira. Ver Sodré (1978, p. 234-41).

Educação superior, luta de classes e desenvolvimento na particularidade

Até onde se pode observar, a posição dos setores dominantes da burguesia brasileira (enquistados no poder depois de 1964) com relação à reforma da universidade foi essencialmente reacionária. Mas em que seus interesses estavam vinculados à manutenção do “padrão” anterior de escola superior e da “universidade conglomerada”?

Fernandes afirma que, independente do caráter conservador e reativo da burguesia brasileira e das estruturas de poder dominantes nas universidades, o tipo de instituição superior predominante até os anos 1960, tinha se tornado “caduco” e “inútil” com as mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas desde o final da Primeira República. Isto é, deixara de ser eficaz até mesmo para cumprir as funções estritas daquele tipo de ensino, profundamente vinculado com o nosso passado colonial. Donde o caráter inicial apenas “regenerador”¹⁶³ da reforma universitária, despreocupada com problemas sociais mais abrangentes. Assim se pode explicar o tipo de reação adotada por tais setores quando a questão da reforma se avolumou:

Em uma primeira fase, ela absorveu os interesses, a ansiedade e as frustrações dos professores catedráticos, lançando a repressão policial e a violência na defesa de suas posições. Em seguida, porém, ela percebeu que se precipitara e que a extinção do antigo padrão de escola superior não ameaçava o **status quo**. (Fernandes, 1979, p. 62, grifo do autor).

Ocorre que a própria reforma estava envolta num processo de mudanças sociais que extrapolava os limites – neste sentido, estreitos – da universidade e da educação superior. A reação conservadora alterou sua estratégia, não para lutar em defesa do velho padrão de ensino superior, mas para poder tomar as rédeas do processo de reforma, conduzindo-o de acordo com os valores e interesses que a moviam enquanto classe. As pressões advindas de todos os lados foram decisivas para essa mudança, duas delas em particular: a organização e reivindicações expressas pelos estudantes (a “rebelião estudantil”, segundo Fernandes) na sua proposta de reforma universitária, de um lado, e as pressões imperialistas em prol da “modernização” da sociedade brasileira, embandeiradas política e ideologicamente pelas

¹⁶³ Florestan Fernandes, *Universidade brasileira: reforma ou revolução?*, p. 161.

agências e organismos internacionais, ao sabor das necessidades das grandes corporações, de outro lado.

Por certo, as reações não foram igualmente contrárias a todo tipo de pressão. No que tange às pressões internas, dos estudantes e dos setores mobilizados pela reforma, a posição conservadora conseguiu neutralizar (“exemplarmente”) suas iniciativas mais importantes, como no já citado caso da UnB. O sucesso desta empreitada se completou com as diversas medidas da Ditadura no que conformou a “reforma universitária”. Medidas não restritas à legislação educacional e políticas para a educação superior.

Quanto às “pressões externas”, as estratégias adotadas também mantinham pontos de convergência e similaridade que permitem considerá-la como um movimento único e conjunto. Pode-se dizer, além disso, que a referência “externa” revela um tanto de superficialidade, já que, embora parte importante das diretrizes tenha sido formulada e imposta de fora, parte delas não foi apenas “imposta”, mas negociada, internalizada e formulada em termos práticos pelos próprios agentes da reforma aqui no Brasil.¹⁶⁴

Por todo o período em que a inserção do capitalismo brasileiro passa a orbitar em torno dos grandes capitais monopolistas do pós-2ª Guerra, a fase da nossa “modernização”, predomina uma tendência de deixar “modernizar”, o que equivale a “ajustar as economias periféricas às estruturas e aos dinamismos das economias centrais, para que o fluxo da expropriação dual do excedente econômico alimente as taxas de crescimento da acumulação capitalista nos ritmos necessários ao ‘bom andamento dos negócios’, ao assalto pirata do botim nacional” (Fernandes, 1986, p. 60). Nesta dinâmica, como tentamos discutir ao longo do capítulo 2, tornou-se impossível a realização das tarefas mínimas das revoluções burguesas, sobretudo nos moldes europeu ocidental e norte-americano, em que a educação superior ocupava um papel central.

O controle dos processos de modernização capitalista é uma necessidade premente na particularidade, o que exige, por sua vez, a contenção dos interesses não só das classes subalternas, mas de todos os setores médios e até mesmo burgueses, que a ela possam se vincular em apoio a projetos de desenvolvimento autônomo. Esse foi o sentido geral da

¹⁶⁴ Autores como Cunha (1988), para quem é um equívoco achar que a universidade era autônoma antes de 1964 e que o Golpe teria “inaugurado” a intervenção governamental nessas instituições, e Silva (2002), que discute o processo simultâneo de imposição e consentimento dessa intervenção “externa”, demonstram claramente essa questão.

“política social” do pós-Golpe de 1964: implacável com as massas e suas pretensões de participação política nos destinos nacionais, quaisquer que fossem seus instrumentos (sindicatos, associações, partidos etc.), e de estrito controle dos setores burgueses e pequeno-burgueses que pudessem se opor à política econômica hegemônica, associada ao imperialismo. Setores estes, aliás, que poderiam se apoiar ou mesmo se apresentar como porta-vozes dos interesses das classes trabalhadoras, obstaculizando o controle hegemônico dessa dominação pró-imperialista sobre o centro nervoso do “desenvolvimento” brasileiro: o controle da FT e dos custos de produção que garantiam as altas taxas de lucratividade demandadas pelo grande capital monopolista. (Cf. Ianni, 1975, 200-1).

O predomínio da tradição de “solucionar” conflitos pelo alto, no Brasil, não expressa, portanto, apenas a “vontade” da burguesia dominante, mas se torna uma exigência histórica produzida por essa sistemática articulação entre os interesses das burguesias interna e externa por meio do capital monopolista. Devido a esse caráter essencialmente contrarrevolucionário da particularidade, diz Fernandes, é que as forças armadas dos países de formação capitalista muito tardia se convertem numa espécie de “braço armado da política”, ou num modo de “prolongamento da política mediante outros meios”, haja vista o caráter similar das ditaduras militares na América Latina, nos anos 1960-70. Ainda segundo o autor, as ditaduras estavam instrumentalmente organizadas “para impedir a revolução contra a ordem, tanto quanto para confinar a revolução dentro da ordem à modernização consentida, imposta de fora para dentro e de cima para baixo” (Fernandes, 1977, p. 100-5). Com os militares no poder explicitaram-se as formas de violência e de repressão que estas sociedades conservam em seu seio, dadas as desigualdades econômicas a elas inerentes; retira-se o véu que encobre as relações de classe, tornando desnecessária a “dissimulação democrática” (*idem*, p. 106).

Universidade, setor estratégico da reprodução social

Diante das circunstâncias históricas já descritas, a educação superior transformou-se em setor estratégico do capitalismo dependente. A Ditadura não “criou” esse papel, que já existia, mas o elevou e o aperfeiçoou em níveis até então desconhecidos. Os instrumentos de que dispunha para isso eram muito fortes. A repressão e o controle no interior das

universidades e demais IES foram momentos estratégicos dessa política conservadora. Com eles, em muitos casos se retirou do campo de batalha (noutros apenas se neutralizou, seja por meio da desorganização conseqüente, seja pela imposição do terror, da perseguição e do controle), parcelas da intelectualidade retida no sistema educacional e noutros setores organizados, com o que também criavam papéis específicos – e fundamentais – para os que, por posição consciente ou por conveniências de vários tipos, aderiram ao projeto em curso. Afinal, a atividade intelectual não foi interrompida.

A conjuntura externa era muito favorável. Ela permitiu, sob os auspícios da “Aliança para o Progresso”, dos acordos internacionais e projetos como o Camelot¹⁶⁵ e, principalmente, da *manu militari* dos EUA, a difusão das teorias do desenvolvimento “por etapas” (W. W. Rostow), da construção da hegemonia norte-americana¹⁶⁶ sob a ideia da inexorabilidade da “ajuda” externa e da adesão aos pressupostos da “democracia estadunidense” (que tinha no anticomunismo sua principal referência); enfim, a difusão das promessas de “progresso”, de “democracia” e a ascensão de um mundo de bem-estar, de harmonia e de um futuro radioso, sem que se questionassem os fundamentos da dominação imperialista (um tema do “passado”, deixado para trás com a vitória dos aliados na 2ª Guerra Mundial).

Para tudo isso os intelectuais foram fundamentais. Os fatores essenciais dessa relação foram: a “colaboração das agências” ditas internacionais, porém sob estrito controle norte-americano, e de outras instituições privadas (empresas e/ou fundações), sobretudo no financiamento e difusão das pesquisas, bem como da formação de novos pesquisadores. Especialmente a partir dos anos 1950, e durante a ditadura, algumas fundações estrangeiras se ocuparam desse papel com maior destaque, como Rockefeller, Kellog e Ford. (Cf. Leher, 2005, p. 224-5).

A partir dos papéis específicos exercidos por essa “intelectualidade”, estabeleceu-se a colaboração das universidades com o projeto da Ditadura e da burguesia brasileira. Seguindo os passos da reflexão de Florestan Fernandes, Leher afirma que o papel dos intelectuais face à ordem burguesa autocrática brasileira pode ser compreendido por:

¹⁶⁵ Ver Leher, 2005, p. 236-7.

¹⁶⁶ As muitas formas ideológicas que expressaram esse processo são conhecidas: a difusão do “american way of life”, a construção da “multilateralidade” norte-americana, a “pax americana” etc.

a) fatores diretos e indiretos, isto é, aqueles que produziram o autoenvolvimento e a orientação coletiva dos intelectuais na direção das tendências assumidas pela militarização do poder. Os fatores diretos eram compreendidos pelo exercício do controle sobre as atividades de pesquisa, com os quais se pôde produzir uma separação entre tipos e perspectivas de pesquisas. De um lado, “a pesquisa considerada como meio honorífico de se obter bons salários e prestígio”; de outro lado, a “pesquisa empenhada no avanço do conhecimento original” (Leher, 2005, p. 226). Os fatores indiretos estariam relacionados com o próprio “isolamento” dos intelectuais, isto é, a escassa capacidade de penetração dos interesses populares nas suas formas de organização e questões-chave, que os levava a desenvolver uma identificação com os interesses das classes dominantes, justamente os que lhes conferiam “prestígio social”. (*idem*, p. 226);

b) mecanismos de “recrutamento e compensação dos intelectuais comprometidos com a construção da ‘infra’ e da ‘super’ estrutura” do regime (*idem*, p. 226). A relação entre intelectuais (quase sinônimo de “acadêmicos” aqui) se construiu por meio da capacidade que o Estado tecnocrático exerceu de atrair essa FT. Desenvolveram-se espaços para a atuação de intelectuais “despreocupados” porém leais ao regime. É como se se tivesse criado uma “racionalidade própria” a este padrão de desenvolvimento na particularidade, capaz de capturar essas capacidades criativas e inovadoras do trabalho intelectual e dispô-los a serviço do regime e, conseqüentemente, do que ele significava na sociedade de classes local e internacional. O Estado investiu para criar essa “massa” intelectual fiel ao regime, mas também tinha que produzir – no imaginário desses intelectuais – a percepção de que eram autônomos em relação ao regime. (*idem*, p. 227);

c) incapacidade de penetração dos interesses das classes trabalhadoras nas estruturas de comando e controle do poder organizado institucionalmente, fazendo com que o potencial dos intelectuais críticos se visse disperso socialmente. Esta dispersão, embora enfraquecedora, não era suficiente para eliminar o papel dos intelectuais, de modo que seus setores mais capazes de se organizar foram os que atraíram contra si a reação do poder estabelecido quando este potencial se tornara, mediante situações específicas, ameaça à prevalência das condições de existência/reprodução do capitalismo brasileiro.

Nesse contexto, a universidade conseguiu se manter como um nicho específico de intelectuais críticos à ordem, atuando praticamente numa espécie de “vácuo político” em que seu raio de ação mantinha-se muito restrito, insuficiente para se converter em força de transformação social do capitalismo dependente. A tendência geral, como diz Fernandes, foi a de se criar um isolamento que “gera uma exclusão dos papéis intelectuais na dinâmica da história, da cultura e da sociedade”; e que, além disso, “origina uma ‘torre de marfim’, cuja função consiste em acomodar os intelectuais às expectativas de papéis sociais aos controles sociais externos”, aprisionando as capacidades intelectuais criadoras e fazendo delas “formas culturais do pensamento conservador”. (Fernandes, 1977, p. 125).

A educação superior, um nicho especialmente fechado e repelente à penetração dessas camadas trabalhadoras, também foi submetida a esse controle; espaço estratégico da reprodução social e crescentemente dominada por estratos da pequena burguesia (sobretudo das grandes cidades onde o processo de industrialização foi mais intenso) ela tinha de mudar, de se adaptar, mas sem fugir ao controle das classes dominantes. A tecnificação das IES e do ensino foi uma das expressões desse processo. Foi assumida pelas reformas do período da Ditadura, em que se modificava a “escola superior padrão” sem criar outra escola – ou outra universidade – para fins autônomos, mas para a preparação sistemática da inserção nacional nas novas condições do capitalismo global.

As reformas produziram uma real expansão e diversificação da educação superior, abrangendo suas várias funções, da formação profissional ao desenvolvimento científico e tecnológico, com o desenvolvimento da pós-graduação. Mas há que situar tais mudanças nas condições em que foram criadas:

À primeira vista, o fortalecimento do setor de C&T e da pós-graduação nas universidades parecia confirmar a tese *desenvolvimentista* de que o progresso das nações periféricas era possível, desde que “boas políticas” fossem adotadas. O vigoroso crescimento econômico aparentemente corroborava essa crença extremamente conveniente para o governo empresarial-militar e para a sua associação com a potência imperialista hegemônica. (Leher, 2005, p. 235).

Numa conjuntura ainda fortemente marcada pela expansão industrial (do “milagre econômico”), formou-se um bloco de poder sustentado na tripla conveniência possível dos

interesses dos capitais nacionais, das empresas estatais e dos capitais estrangeiros, na figura das “multinacionais”. Neste novo padrão de desenvolvimento, a perna mais frágil do tripé era justamente a do capital nacional, cujas relações com os demais setores deixava de ter qualquer harmonia quando se tratava da divisão da mais-valia. Como afirma Ianni:

... a distinção entre estatal, nacional e imperialista não é senão uma dimensão da realidade econômica. Na prática, o tripé do capitalismo no Brasil apresenta diversas articulações e determinações recíprocas. Da mesma forma, cabe também observar que essas articulações e determinações recíprocas não são sempre pacíficas. Ao contrário, são pontilhadas de disputas e antagonismos. Se é verdade que há consenso entre as burguesias imperialista e nacional, junto com os governantes e tecnocratas, quanto à superexploração do proletariado e do campesinato, há razoável controvérsia entre eles a propósito de como repartir a mais-valia. (Ianni, 1981, p. 38).

Sustentadas nessas complexas relações, no interior desse bloco de poder e do regime político que deu forma concreta a ele, conformou-se uma política cujo pesos maiores eram os do capital estrangeiro, setor mais rentável da economia, e do setor estatal, em geral de base, menos rentável porém imprescindível. E foi sobretudo na conjunção das relações entre ambos que se construiu esse padrão no qual o setor estatal tinha um papel essencial na criação e reprodução das condições objetivas da acumulação nos setores mais dinâmicos, na lógica da superexploração e da mais-valia extraordinária.¹⁶⁷ Este padrão *chamava* a universidade a participar do novo esquema das classes dirigentes. E esse papel pode ser bem observado, segundo Leher, na conjunção de fatores que levaram à inclusão de “fundos significativos para a investigação científico-tecnológica instrumental” no II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND)¹⁶⁸. Diz o autor:

Entre as principais prioridades do II PND é possível destacar o objetivo de introduzir no país a *revolução verde*, favorecendo áreas como a genética, fisiologia, agronomia etc. Os mesmos objetivos pragmáticos orientaram a expansão da física nuclear, a planificação educacional e outras áreas consideradas como estratégicas para a implementação da *modernização conservadora*. Consequentemente, firmaram-se convênios com universidades estadunidenses,

¹⁶⁷ Seguimos acompanhando o raciocínio de Ianni (1981, p. 38-43).

¹⁶⁸ Implantado durante o Governo Geisel (1975-1979).

constituíram-se programas de pós-graduação e estabeleceu-se linhas de fomento, causando um *boom* da pesquisa no Brasil. (Leher, 2010, p. 38)¹⁶⁹.

Adotou-se, portanto, uma política que, para obedecer às necessidades científico-tecnológicas do padrão de desenvolvimento capitalista particular brasileiro, tinha de funcionar na base do *mínimo esforço*, a saber, adequado àquela conjunção de interesses a que nos referimos. Nessa ótica, é nítido o sentido principal da política que segmentou ainda mais as IES a partir de 1968, com o que se reafirma o caráter não contraditório de uma política educacional que a despeito de ter consolidado um sistema de pós-graduação no país, também fomentou (e muito) a expansão e a privatização crescente do ensino superior, isto é, de *instituições de ensino* em nada vinculadas com as atividades de pesquisa.

Na conclusão de Sguissardi, amparada na já questionada ótica dos modelos de universidade, também fica patente esse sentido de permanência da velha lógica das IES no país:

Um passo importante na trajetória da universidade sob a ótica dos modelos [...] é o da Lei 5.540/68 da Reforma Universitária [...]. Na direção já apontada pela UnB e Unicamp, de racionalização e eficiência, pondo fim à cátedra e substituindo-a pela unidade departamental, integrando setores antes desintegrados, chegou à formulação oficial de que a universidade deveria necessariamente associar a pesquisa e o ensino, formulação genérica que poderia ser denominada de neo-humboldtiana. Esta associação seria possível, pela estrutura departamental, pela carreira docente e pela pós-graduação que formaria os pesquisadores. No entanto, dada a não obrigatoriedade de as instituições de ensino superior se constituírem como universidades e à falta de controle e supervisão, além de condições objetivas de qualificação docente para a pesquisa, [...], apenas as universidades, com sistemas de pós-graduação consolidada, adotariam, e praticamente apenas no nível de pós-graduação, o modelo proposto pela Reforma. (2006, p. 362).

Estamos diante, portanto, da forma como se produziu uma *solução conservadora* para os problemas educacionais que o próprio desenvolvimento capitalista havia criado no país. A educação superior, com seu perfil elitista e fechado para as maiorias, não estava *no*

¹⁶⁹ Essa e as demais referências à Leher (2010) são traduções livres do original em espanhol.

centro desse processo, mas participou ativamente dele. A universidade produzida nesse contexto concorreu para suprir as demandas históricas desta sociedade peculiarmente conservadora. A tendência impressa pela política educacional da Ditadura em tratar o ensino superior de uma forma predominantemente tecnicista, como vimos, foi um bom exemplo disso:

Uma universidade que se mantivesse elitista no sentido tradicional (brasileiro e latino-americano) seria uma aberração sob o capitalismo monopolista. Este exige uma ampla tecnificação do ensino superior e uma importância ainda maior na associação de ciência, tecnologia, instrumentalidade empresarial e Estado tecnocrático. (Fernandes, 1984, p. 60).

No dizer de Chauí, trata-se da perda de sentido do que chamou de “universidade liberal” no Brasil:

Baseada na ideia de elites intelectuais dirigentes, de formação e condução do espaço público como espaço de opiniões, de equalização social por meio da escola, de racionalidade da vida social pela difusão da cultura, a universidade liberal, como a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, está agonizando. (2000, p. 54).

A tecnificação, no discurso ideológico dominante, revestia-se da ideia de “neutralidade”, buscando uma legitimidade social facilitada, de um lado, pela mídia, e, de outro lado, pela censura e repressão aos setores que podiam se mobilizar e levantar-se contra as reformas em processo. Com ela, a universidade não perdeu função econômica, nem política nem cultural, porém, modificou-se para atender a novos modos de exercício dessas funções. Ainda na visão de Chauí, o tom geral das reformas da Ditadura indicou a submissão da educação superior (em especial da instituição universidade, pois era a que mais tinha a perder) à lógica da organização tipicamente capitalista; isto é, organizada para cumprir determinadas metas, produzir resultados, responder às demandas do sistema geral de produção. Eis a razão pela qual a gerência da instituição passou a ter relevo ampliado, convertendo-se numa espécie de solução para todos os males do sistema educacional de nível superior.

Assim como ocorrera com os demais níveis de ensino, a tecnificação do ensino superior – na provocativa expressão de Florestan – o tornava mais adequado aos requisitos mais ou menos banais da “existência civilizada”, numa sociedade capitalista de desenvolvimento limitado. Nesse sentido é possível entender a constituição do que Germano (2000, p. 195) denominou de “trama privatizante” da educação brasileira na Ditadura, processo que englobava as concepções privatistas e as políticas de favorecimento estatal ao setor privado de ensino.

Educação e lógica do capital sob a forma do “privatismo”

Chama-se “privatismo” ao processo pelo qual a *lógica do capital* se hegemoniza crescentemente no campo educacional, do qual a ampliação do setor privado de ensino é uma das formas. Muitas das *tendências* privatizantes constituintes do processo de expansão do ensino superior no Brasil pós-1964, já estavam em curso antes do período da Ditadura. A predominância dos interesses do setor de ensino privado na educação superior brasileira, por exemplo, já se concretizara no texto final da LDB/1961 e noutros dispositivos legais em disputa desde os anos 1930. A tendência de substituir o regime jurídico das novas universidades criadas a partir de 1961 (antes e depois da LDB, seguindo uma velha tradição no país), por meio da criação de fundações ao invés de autarquias, também é exemplar. Movimento este que se intensifica no final dos anos 1960:

As fundações universitárias, que surgem a partir dessa época, surgem sob o signo do duplo movimento de desobrigação do Estado com o ensino superior (via contenção de expansão das IES públicas e incentivo à expansão das IES privadas) e de recuperação do controle político-administrativo sobre a universidade. (Sguissardi, 1993, p. 35).

A política educacional não possuía reflexos apenas para um dos “setores” – o público ou o privado –, mas para ambos na sua inerente articulação. Seguindo esse raciocínio, Sguissardi complementa que, com as políticas favoráveis ao modelo fundacional:

Duas formas de privatização são postas em prática: a) a direta, pelo implemento e subvenção, com dinheiro público, à criação mais ou menos indiscriminada de instituições de ensino superior privadas; b) a indireta, através da criação de fundações de direito público ou privado, numa tentativa de o Estado desobrigar-se do ponto de vista econômico-financeiro com a manutenção do Ensino Superior e aumentar o seu poder de intervenção [sobre as IES]. (Sguissardi, 1993, p. 36).

Observa-se, assim, que a penetração da lógica do capital no campo educacional não se esgota na natureza jurídica das IES. Como exemplo, o mesmo autor fala do processo de interiorização das IES no estado de São Paulo, para o qual contribuíram vários fatores. Estes iam das facilidades legais criadas a partir da LDB/1961, como os favorecimentos ao setor privado (tanto financeiro como de liberalização nos processos de instalação de faculdades), às bases materiais criadas com a industrialização e seu enraizamento regional, sendo funcionais para o comércio, serviços e até mesmo para a educação escolar (via formação de professores); sem esquecer das questões como prestígio político e cultural: “Públicas ou particulares, as Faculdades chegam sempre às cidades do interior paulista pelas mãos dos que detêm hegemonia econômico-política das cidades ou regiões onde se instalam” (Sguissardi, 1993, p. 37).

As duas tendências mencionadas se aceleraram no período da Ditadura. Do ponto de vista do setor privado de ensino, com elas foi se construindo um dos eixos da privatização em análise, que redundou na criação do que Martins (2009) chamou de um “novo” ensino privado, organizado como atividade com fins lucrativos.

Numa perspectiva histórica mais ampla, tampouco a lógica do capital no campo educacional se esgota na tendência de mercantilização/mercadorização, entendendo-a como própria de um *setor* do ensino: o privado. É preciso observar as dimensões que complementam esse processo. Nesse sentido, parece-nos adequada a formulação de Xavier (1990, p. 148-9), que alerta para o caráter histórico dessa tendência que faz da cultura e da educação brasileiras, antes, partes de um complexo de acomodação e de assimilação das novas realidades históricas (como o processo de industrialização, por exemplo), cujo dinamismo e forças moventes são externas, do que propriamente campos de estímulo e criação de tais forças. Diz a autora:

Tal como o avanço econômico resultou numa modernização dos modos de a produção nacional realizar as suas antigas funções, o avanço cultural tendeu a atualizar as formas de expressão das velhas concepções, que respaldavam a dependência, a injustiça social e o privilégio do poder, e a remodelar internamente o sistema de ensino que as consolidava, aumentando a sua eficiência na consecução das suas metas tradicionais. (Xavier, 1990, p. 150).

A afirmação de Xavier nos recoloca diante do problema da particularidade brasileira, haja vista que as dimensões específicas do nosso desenvolvimento capitalista também fizeram com que esse ensino privado crescentemente organizado na forma da produção de mercadorias fosse, ele próprio, acompanhado por um processo de esvaziamento geral da educação superior. Quando se analisa as reformas da Ditadura, a observação desses traços particulares é essencial. Sua perda ou secundarização talvez explique a importância demasiada que muitos autores depositam na questão do modelo de ensino de nível superior, quando analisam a Lei Nº 5.540/1968¹⁷⁰. É um fato que, nas propostas elaboradas¹⁷¹ pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, questões como a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, a abolição da cátedra, a autonomia universitária e a instituição do formato universidade como “preferencial” no nível superior de ensino, atendiam a muitas das demandas “progressistas” em disputa. No entanto, o texto aprovado não faz sentido se deslocado de seu contexto e das formas pelas quais ganhou materialidade. Efetivamente, as mudanças do ensino superior brasileiro não se dão em função dos “discursos” e das “necessidades” criadas em nível jurídico-formal.

Gamboa (2004, p. 83-4) afirma, por exemplo, que o “conceito de universidade que foi tomado como paradigma para o ensino superior brasileiro, particularmente no processo de implementação da reforma de 1968, entrou em profunda crise.” O argumento do autor induz a pensar que, embora a reforma de 1968 tenha tido a “intenção” de transformar a universidade que ensina e faz pesquisa no “modelo” de instituição para a organização do ensino superior, isso não ocorreu “por falta de condições concretas” de implementação. De

¹⁷⁰ Um dos pontos principais de polêmica é o disposto no Art. 2º da Lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que afirma que “O ensino superior indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. (MEC/Inep, 1969, p. 73).

¹⁷¹ Vieira (1982) analisa as contradições entre o “discurso” que informa as propostas de reforma e o “curso” que esta toma na prática; bem como da “reforma” e da “forma” universitárias nesse processo (Sobre isso ver, em especial, as páginas 107-34 da referida obra).

certo modo, isso suaviza o fato de que também foi projeto da Ditadura (e da burguesia brasileira, portanto) a criação e expansão desenfreada de instituições privadas de ensino, organizadas (e reconhecidas como tal) para não terem nenhuma “afinidade” com o formato *universidade*.

Cunha (1988, p. 321), por sua vez, diz que o dispositivo da lei era “absolutamente revolucionário” em termos institucionais. Concorda, porém, que este não passou de letra morta, não sendo possível afirmar que ele se transformou numa política educacional efetiva no Brasil pós-1968. Partidário da ideia de que, nos anos 1960, tomou forma no Brasil uma “doutrina sistemática sobre a reforma universitária”, Cunha tenta encontrar as “determinações do ensino superior” nos conflitos políticos do período estudado. Sobre essa base afirma ter encontrado a “subordinação da universidade à empresa capitalista” (*idem*, p. 19).

A constatação desta subordinação é necessária, porém insuficiente. Esta existe, por certo, em todos os países capitalistas. O crucial é determinar de que maneira, em que graus e sob quais formas ela corresponde a um determinado conjunto de condições historicamente produzidas. Com efeito, em Cunha transparece um pressuposto teórico que limita essa apreensão. Ele se revela à medida que se conjunham dois conceitos distintos: imperialismo e modernização. Ao conceber o imperialismo como sendo “modernizador” no Brasil, o autor não pode observar nos projetos da Ditadura senão formas de “modernizar” a estrutura produtiva, política e social do país; com elas a perspectiva de uma modernização no ensino superior. Diz o autor:

Com a modernização do ensino superior pretendia-se colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada “multinacional”. (Cunha, 1988, p. 317).

Na página seguinte, entretanto, afirma:

A certeza de que o projeto da universidade da “revolução” já se encontrava em implantação fez com que para ela não fossem carreados recursos substanciais do orçamento. Ao contrário, dela se retiraram verbas, em proveito dos setores mais problemáticos. (*idem*, p. 318).

Essas duas citações tangenciam problemas reais e concretos da formação social brasileira. Contudo, parecem não captar uma de suas contradições mais fundamentais, a saber, aquela que pode explicar a aparente contradição apresentada pelo autor. A menção ao caráter modernizador que, segundo o próprio autor é inspirada em Talcott Parsons, não supera as apreensões dogmáticas da sociologia norte-americana, que, como vimos no primeiro capítulo, se aproximam de uma espécie de ciclo vicioso da modernização como sinônimo do desenvolvimento inexorável do MPC.

O propósito de “trazer para o primeiro plano” o papel dos “fatores internos” do processo de modernização da educação superior, leva Cunha a perceber corretamente que, ao invés de ser um produto exclusivo da imposição externa, a “concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos” foi buscada, “desde fins da década de 40 por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país” (*idem*, p. 22). Este argumento, que se volta contra as ideias conspiracionistas que concebem uma “pura” intervenção externa, se mantém sustentado, porém, na mencionada relação entre imperialismo-modernização e realidade brasileira.

As considerações metodológicas de Cunha não abrem um problema menor na historiografia educacional brasileira. De nossa parte, insistimos na importância da apreensão da particularidade: também seria uma abstração desprovida de materialidade histórica assumir que a modernização da educação superior corresponda a “modelos teóricos” de modernização capitalista. Nesse equívoco parece incorrer Cunha, nas suas considerações sobre a “universidade reformanda”:

Vejo que o imperialismo, pelo menos no Brasil, é modernizador, ainda que o capital industrial se beneficie, em sua reprodução, de relações sociais arcaicas, em certos momentos. No conjunto, como em esferas específicas – a universidade, por exemplo – a dominação imperialista impulsiona a extinção das relações sociais arcaicas e a generalização das relações próprias do capitalismo desenvolvido. (Cunha, 1988, p. 11, grifo nosso).

Essa observação genérica sobre o imperialismo permite ao autor concluir que:

... não é exagerado dizer que o processo de reforma do período 1964/68, definido no contexto do reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista – o norte-americano. (*idem*, p. 11).

Nesta segunda citação, como na primeira, parece escapar ao autor a centralidade do processo de manutenção de “relações arcaicas”, que ficam relegadas a um momento secundário da história brasileira. Perde-se de vista, portanto, que o capitalismo brasileiro tem na manutenção desta heterogeneidade estrutural (aparentemente contraditória) um de seus fundamentos. Trata-se da necessária reprodução capitalista com base na ampla exploração da FT e na precariedade das relações sociais em geral, decisivos para a extração dual do excedente econômico que torna os investimentos capitalistas globais interessantes no país desde os anos 1950, na escala necessária para sua reprodução.

Há efetivamente um processo de “modernização”, mas este precisa ser apreendido nas condições determinadas da particularidade brasileira. Com o que reafirmamos, novamente, a necessidade de traduzir esses parâmetros no campo educacional, para o qual se impõe uma reforma também em sentido particular. Observe-se, em acréscimo a isso, que a apreciação de Cunha sobre o “outro lado” das mudanças no ensino superior, o da expansão privatista, favorecida pelo Conselho Federal de Educação, parece não considerar a relação dialética entre o “novo” e o “velho” também no ensino superior:

Essa expansão fragmentadora do ensino superior foi conduzida pelo setor privado abrindo e expandindo cursos propiciadores da mais elevada taxa de lucro, pouco ou nada tendo a ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda, com a preparação de agentes da propalada “consciência crítica e criadora”. (Cunha, 1988, p. 322).

Não tendo situado a heterogeneidade estrutural do capitalismo brasileiro como centro dinâmico do desenvolvimento das forças produtivas e da acumulação de capital, Cunha observa um setor do ensino superior que se “moderniza” segundo o figurino norte-americano das “agências” internacionais e da sua subordinação à lógica da empresa capitalista. Esta modernização seria a responsável por adequar as universidades para a preparação de FT para

o que chama de “setores dinâmicos” da economia, a saber, os setores controlados pelo capital monopolista. O raciocínio é correto, porém parcial. Ao trabalhar com o binômio imperialismo-modernização, parecendo aplicar ora um, ora outro, o autor deixa de perceber que a privatização do ensino superior também participa – sendo um dos seus protagonistas – do processo de “modernização” da educação superior no país, adequando-se a um novo estágio do desenvolvimento e da acumulação capitalistas. Como vimos tentando mostrar ao longo do capítulo, essa participação é central porque envolve questões cruciais como a do rebaixamento do custo da FT, fundamental para o desenvolvimento continuado da economia brasileira.

Junto com as reformas “modernizantes” das IES públicas, a privatização foi peça-chave da resposta conservadora que a burguesia brasileira impôs a todas as classes. A observação histórica desse momento do processo exige a não fragmentação das reformas, como se elas pudessem ser dissociadas em “reformas positivas” e “reformas negativas”. Dicotomia esta que também é indicada por Martins (2009). Com ela, o autor acredita que a Reforma de 1968 “produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro”; de um lado, propiciando uma efetiva “modernização” de parte das universidades federais e instituições estaduais e confessionais e, de outro lado, criando uma série de condições favoráveis à expansão de um novo tipo de ensino privado, destinado à produção de lucros.

Estreitamente vinculada com as reformas das IES públicas, a privatização do ensino não pode, portanto, ser pensada como uma mera consequência, ou ‘resultado negativo’, da implantação da lógica “racionalizante” e tecnocrática sobre o conjunto das IES estatais. Se é fato que, em grande medida, essa lógica pretendia reduzir os custos de funcionamento do ensino de nível superior, promovendo a contenção de recursos e, com ela, a retração relativa do ensino estatal, também é verdade que a política educacional que fomentou tal setor não deixou de prestar serviços ao setor privado. Essa relação não é apenas “residual”, isto é, não se deve apenas à não capacidade de atendimento das IES estatais ou, ainda, à “falta de recursos” para a educação. Tratou-se de política deliberada, com participação ativa e decisiva do Estado brasileiro para a sua concretização¹⁷². Seu resultado, o reforço de um sistema fragmentado, diferenciado e cada vez mais hierarquizado, é crucial para entender as

¹⁷² Alguns dos autores que melhor trabalharam esta relação entre favorecimento do setor privado e “modernização” do ensino superior, são os próprios Martins (2009) e Cunha (2007).

peculiaridades da educação superior no país. A criação de um *sistema* de pós-graduação¹⁷³, durante a Ditadura, esteve no centro desse processo:

A exigência da produção científica para avaliação e credenciamento dos programas de pós-graduação fez desses o quase exclusivo espaço de pesquisa nas universidades e Instituições de Ensino Superior do país. (Sguissardi, 2006, p. 362).

O “sistema” de educação superior que resultou desse processo possui a “cara” da formação social brasileira: de um lado, se “modernizava” para atender às demandas mais urgentes da lógica de subordinação ao capital monopolista, fazendo da universidade um espaço privilegiado e estratégico para a reprodução de suas condições de existência (seja na questão da formação de FT especializada, seja como setor estratégico da reprodução ideológica); de outro lado, promovendo com a mesma intensidade e, quantitativamente, com até maior ímpeto, uma expansão privatista e privatizante, que não só mantinha como revitalizava (acrescida aí de uma função econômica mais importante, a de gerar lucros) o velho sistema de ensino baseado nas escolas isoladas, oriundo dos tempos do império. Não se tratava somente de *manter o velho*, já que há mudanças substanciais, mas de uma configuração duplamente articulada e funcional: a manutenção do velho no ensino superior podia atender a algumas das dimensões mais contraditórias da reforma, dirimindo também as pressões sociais advindas de certos setores da sociedade que as classes dominantes conheciam muito bem. Algumas delas são: expansão de vagas, facilidade de acesso às camadas mais pobres da população¹⁷⁴ (menor seletividade nos concursos vestibulares, baixos custos operacionais), possibilidade de socialização do “prestígio” da obtenção do diploma (o ensino noturno foi especialmente importante nisso), contribuir decisivamente para a criação

¹⁷³ A pós-graduação no Brasil não foi instituída durante a Ditadura. Contudo, um dos seus marcos legais mais importantes foi estabelecido após o Golpe de 1964, denotando a preocupação do regime em institucionalizar e regulamentar os cursos de pós-graduação, até então tidos como “imprecisos”. Neste sentido, destaca-se o Parecer Nº 977/65, do Conselho Federal de Educação, homologado em janeiro de 1966. Este parecer estabeleceu muitas das diretrizes que posteriormente foram incorporadas pela “Lei da Reforma Universitária”, a Lei Nº 5.540/1968. (Cf. Cury, 2005).

¹⁷⁴ O ensino superior no Brasil dos anos 1960 e 1970 era profundamente elitizado. *Camadas mais pobres* não devem ser aqui confundidas com acesso generalizado ao ensino; quanto menos com uma “democratização” do acesso. Trata-se apenas da diferenciação necessária, em que se estabelece uma ampliação do público potencial do nível superior de ensino, formado antes de mais nada pelas camadas médias (estratos da pequena-burguesia e dos setores mais altos da classe trabalhadora, em especial).

de uma massa de diplomados que engrossariam o “exército de reserva” de FT qualificada, como mais tarde se observou.¹⁷⁵

A “expansão desenfreada” do ensino só foi tornada objeto de uma política deliberada de controle pelo poder público quando atingiu níveis tais que inviabilizavam a própria dinâmica do setor privado, carro-chefe dessa expansão. Assim, a partir de 1972/1973, medidas legais para exercício desse controle passaram a ser sistemáticas. (Cf. Vieira, 1982, p. 113-25). No ano de 1976, chegou-se ao ponto máximo de “ociosidade” de vagas nas IES (no período pós-1968). Embora não seja possível determinar, pelos dados disponíveis, o perfil dessas vagas, “tudo leva a crer que esta ociosidade tenha se manifestado, sobretudo, nos estabelecimentos isolados e particulares, mais propensos a oferecer cursos em áreas de menor custo operacional, e menos procurados, por serem pagos”, sugere a autora. (*idem*, p. 124-5).

Embora o discurso oficial da reforma universitária tenha difundido a ideia de que a expansão do ensino deveria atender ao princípio da “formação para o mercado de trabalho”, não se deve ignorar que entre essas necessidades também estavam inclusas aquelas do próprio setor privado de ensino. Por esta e outras razões, a contenção da expansão do ensino superior tornou-se uma necessidade duplamente articulada, interessante para certos segmentos da sociedade de classes brasileira (como no já citado aspecto dos “excedentes” diplomados) e essencial para o setor de negócios na educação.

No seu conjunto, essa nova configuração do ensino ganhou inclusive a feição de uma divisão “geográfica”, quando se transferiu o grosso das IES públicas por todo o país para os campi universitários¹⁷⁶, ao passo que as IES privadas pulverizavam-se num movimento contrário a esse (Cf. Cunha, 2003, p. 182-3). Muito mais do que um problema apenas espacial, a construção dos *campi* obedeceu a vários interesses da “reforma” da educação superior.

Do ponto de vista da reprodução dessa heterogeneidade no ensino superior, fica patente que a expansão do setor privado ocorreu à semelhança da lógica *horizontal* pela qual cresceu o setor terciário na economia brasileira. Espalhou-se pelos espaços urbanos num

¹⁷⁵ Sobre isso, Vieira (1982, p. 130-1) mostra que, sobretudo a partir de 1977, alguma das entidades de classe passam a denunciar o problema dos “excedentes profissionais”, isto é, do contingente de profissionais formados em nível superior que não conseguiam se inserir no mercado formal de trabalho.

¹⁷⁶ Na sua maior parte, as exceções ficaram por conta das antigas escolas superiores, que, por tradição, já eram um tanto quanto “isoladas” do espaço urbano bem como das demais instâncias da universidade.

movimento que tendeu a “preencher” os vazios deixados pelas IES públicas deslocadas para os *campi*. Não se produziu, com isso, uma “concorrência” por estudantes. O ensino privado, embora tenha desde sempre contado com o suporte financeiro do Estado, tem como uma de suas funções precípuas rebaixar o nível de qualidade da formação superior. Com este rebaixamento, reduz os custos de operação e, conseqüentemente, aumenta as taxas de lucro dos capitais aplicados no setor.¹⁷⁷

Nessa ótica, uma das conseqüências mais importantes das reformas pós-1968, foi a de produzir uma política de barateamento da FT. Vejamos: a expansão do setor privado de ensino fez com que a componente qualificação/certificação do trabalho das camadas intermediárias (classe média já em processo de depauperação) deixasse de ser, de um lado, encargo do Estado; e, de outro lado, a converteu numa das mercadorias a serem consumidas pelos trabalhadores como parte da “cesta” de bens que garantem a reprodução da FT. Essa política promoveu um retrocesso na gratuidade do ensino¹⁷⁸, *transferindo* os custos de reprodução da FT de nível mais qualificado para os trabalhadores, mas preservou o princípio da não interferência nos custos de produção nos setores dinâmicos da economia brasileira (setores monopolistas). Além de o sistema constituído já garantir a formação de quadros para postos mais elevados na divisão do trabalho (nas IES públicas, basicamente), a ampliação do contingente de pessoas formadas em nível superior também pressionava para baixo os preços da FT.

Não se trata, assim, de um paradoxo que tenha se constituído no país uma rede de ensino superior multifacetada, dividida entre poucas IES ditas de “excelência”, financiadas com dinheiro público, vinculadas aos projetos mais avançados de ensino e pesquisa, e um conjunto mais amplo e variado de instituições isoladas. A convivência entre esses dois tipos (lembrando que isso é apenas uma caricatura do real, muito mais complexo) é fundamental na particularidade, não sendo ela apenas um erro ou desvio de caminho. Muito menos a expressão do fracasso na implantação de um modelo.

¹⁷⁷ Entendemos que é dispensável repetir aqui o discurso das “exceções”, isto é, das IES privadas que não se enquadram nessa lógica.

¹⁷⁸ Explica-se: para reduzir os efeitos sociais da gratuidade do ensino superior não é preciso “eliminar” o sistema de ensino oficial. Ao favorecer/priorizar a expansão privatista, a política dos governos brasileiros durante a ditadura fazia com que, concomitantemente, esses efeitos da gratuidade fossem minimizados. E mais: numa sociedade amplamente desigual, tendia a favorecer apenas aos setores mais ricos da população, cuja maior probabilidade de passar nos concursos vestibulares passou a ser regra com a degradação progressiva do ensino básico nas escolas públicas.

Herança da Ditadura

Vista em seu conjunto, a “reforma universitária” foi um momento privilegiado do processo de adequação do país (que transitava de um período intenso de industrialização para outro no qual se via cada vez mais restringida a opção pelo desenvolvimento autônomo) ao capitalismo dependente. Com a reforma, a educação superior ganhou uma fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos gerais: o da formação adequada à expansão da acumulação capitalista (formação de quadros e preparação da FT) e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos, tornando-se não só funcional ao capital em geral, como aos capitais específicos aplicados nas atividades educacionais.

Numa formação social marcada por altas taxas de concentração de renda e pela necessidade estrutural de superexplorar a FT, rebaixando os custos gerais da produção, o favorecimento do ensino privado de nível superior se apresentava historicamente como uma saída *conservadora* para o problema do acesso ao ensino, tornado realidade concreta nos anos 1960. Quaisquer que fossem as demandas (de ascensão social, de inserção no mercado de trabalho, de criação de uma FT especializada ou de inculcar ideologia na massa dos trabalhadores) a expansão privatizante do ensino freava os potenciais indutores de transformações via educação criados pelo próprio desenvolvimento capitalista. Ao colocar no centro do processo a educação privada, que ademais se organizava progressivamente como negócio (ainda que restrito à demanda dos que “podiam pagar”), a solução conservadora para a educação superior brasileira esterilizava a si própria como peça-chave de um desenvolvimento capitalista autônomo.

Por um lado, a solução conservadora subvertia a ideia de um “modelo único”¹⁷⁹ de IES, posta como “prioridade” na legislação da reforma de 1968. Em consequência, por outro lado, criava uma ampla área de exploração das atividades do ensino superior. Ampliação esta que “flexibilizava” o ensino, estimulando a expansão privatizante e a concentração da oferta nas áreas consideradas mais interessantes economicamente. Daí o advento das atividades

¹⁷⁹ Usamos propositalmente a expressão “modelo único” para assinalar um dos alvos de maior controvérsia e legitimação ideológica das reformas da educação superior dos anos 1990 e 2000. Isto será desenvolvido no próximo capítulo.

educacionais com fins estritamente econômicos, isto é, as IES privadas com fins lucrativos, que a legislação só reconheceu posteriormente.

Essas facetas não estão na origem, entretanto, contribuíram para perenizar as desigualdades sociais de toda ordem, características do desenvolvimento capitalista brasileiro. Só os militares foram responsáveis por isso? Não. Contudo, sua chegada ao poder trouxe alento ao processo de privatização, não autorizando que se minimize o seu papel, como alerta Cunha (1988). Tampouco se pode perder de vista a heterogeneidade do processo de mudanças no ensino superior, suprimindo-a por uma visão conspirativa que imagina ter sido a reforma apenas imposta ao país pelos técnicos norte-americanos ou pela intervenção “externa”.

Com efeito, o “caráter essencialmente privado do ensino superior brasileiro já era visível quando o processo de expansão a que foi submetido, nos anos da Ditadura, levou a um aprofundamento desta tendência histórica” (Minto, 2006, p. 113). Isso remete à ideia aqui defendida de que a *privatização* não é senão a forma como a educação superior brasileira foi se adequando aos projetos, determinações e perspectivas ideológicas da burguesia brasileira associada e promotora do imperialismo nas condições da particularidade.¹⁸⁰ Como processo real de *reprodução* da educação no interior das condições do desenvolvimento capitalista, possui interesses econômicos claros, mas que, evidentemente, só se concretiza por meio de disputas políticas e ideológicas entre forças sociais concretas.

A política educacional implantada durante a Ditadura, nos termos da solução conservadora, impediu que a educação superior se integrasse com os demais níveis de ensino e que pudesse se aproximar daquilo que se reivindicou nos anos 1960 como sendo a “universidade necessária”. Além disso, o ensino superior privado não era insignificante em termos quantitativos, mas adquiriu um novo significado, de modo algum restrito à orientação jurídico-formal. Trata-se de um sentido amplo: *privatizar* passou a denotar a organização e reorganização permanente do nível superior de ensino nas condições do novo padrão de acumulação capitalista pós-crise dos anos 1960/1970.

¹⁸⁰ O uso do termo “privatização” já mostra sinais de desgaste nos estudos sobre a educação brasileira, tendo significados nem sempre convergentes. Cunha (2007) constata, com razão, essa insuficiência.

A afirmação desse caráter privatista não deve, de modo algum, criar a ilusão de que o papel do Estado tenha sido diminuído ou neutralizado neste processo. Vimos, ao contrário, que ele sempre foi e continua sendo decisivo na política educacional.¹⁸¹

Na síntese de Fernandes sobre o que chamou de “antiuniversidade”, produto das “reformas” da Ditadura, não restam dúvidas quanto à “funcionalidade” da universidade (e da educação superior) brasileira na preservação do *status quo* da particularidade:

universidade que não pode conviver com a ciência, com a tecnologia de base científica, com o pensamento filosófico, estético ou pedagógico livre, com o ensino crítico ou democrático, com a ordem institucional aberta diferenciada e flexível de uma universidade moderna (Fernandes, 1984, p. 108).

Leher contribui para aprofundar essa síntese:

A universidade reformada na perspectiva *usaidiana* deixa de ser essencialmente “coordenadora” passando a ser “ordenadora”, subordinando a atividade intelectual à realidade institucional: agora é a realidade institucional que normatiza a atividade intelectual, conformando um perfil único de pesquisador. (Leher, 2005, p. 138).

A universidade reformada – ou “reformanda”, como quer Cunha – não deixou de cumprir um papel fundamental na realidade do capitalismo brasileiro do último quarto do século XX. Ela precisava depurar das “infiltrações” subversivas as forças intelectuais que, em todas as áreas, estavam na vanguarda da produção intelectual no país. Nesse sentido, universidade, esquerda e ditadura mantinham pontos de intersecção. Como afirma Netto (2000, p. 231), “No Brasil da autocracia burguesa, para derrotar a esquerda era preciso também liquidar a criatividade intelectual”. Portanto, sem compreender a relação imanente entre tecnificação do ensino superior, classes sociais, Estado e capital, a busca pela apreensão da particularidade brasileira no campo da educação superior vira uma abstração.

¹⁸¹ Em *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*, Cunha discute essa problemática a partir da crítica à “imagem” da privatização da educação como um “processo generalizado e contínuo” (2007, p. 810). Tentamos, em estudo anterior (Minto, 2006), trabalhar com uma noção não “jurídico-formal” para a questão público-privado. Para todos os efeitos, as discussões feitas sobre os conceitos de público, privado e estatal no referido estudo, são adotadas aqui. Contudo, esse debate permanece em aberto.

A noção de “modernização”, bastante utilizada nos estudos sobre a educação superior brasileira pós-1964, não pode ser tomada em sentido genérico e abstrato. Só se torna eficaz quando assumida como *modernização capitalista* e, assim, como parte integrante do processo de adequação/reorganização subordinada da formação social brasileira às condições do desenvolvimento capitalista global em construção, sobretudo, a partir da década 1970 e se estendendo até os dias atuais. No caso da universidade, tratou-se de buscar a esterilização de todo e qualquer potencial transformador que, embora não tivesse a instituição como seu *sujeito*, pudesse ser alimentado a partir dela:

O que ocorreu foi uma repetição do mesmo processo que reduziu a sociedade brasileira a submundo de senhores e escravos, de casas-grandes e senzalas, de homens “livres” destituídos e de mandonismo desenfreado. Só que a repetição não nos colocou de volta ao passado, ao colonialismo ibérico. Ela nos projetou na órbita da contra-revolução preventiva atual. As tenazes que operavam a partir do império central e dos tentáculos do capitalismo financeiro se combinaram aos tacões com esporas dos donos do poder, os quais não precisaram de muito tempo para encurralar os universitários, reduzi-los ao silêncio e à impotência, e pulverizar a reforma universitária em processo, convertendo a universidade brasileira em um centro de retórica abstrata e centrífuga. (Fernandes, 1984, p. 13).

O fortalecimento e o enquistamento no poder das frações pró-imperialistas da burguesia brasileira nos 21 anos da Ditadura, fez com que fossem fatalmente limitadas as forças nacionalistas, quiçá socialistas, que pudessem levar adiante reformas para conduzir o país no sentido de conquistas sociais mais amplas. Essa é uma das faces da ‘herança’ que a Ditadura deixou e que foram fundamentais para o processamento das reformas educacionais nos anos 1990 e nos 2000, assuntos do próximo capítulo.

Capítulo 5 - Educação superior no contexto da mundialização do capital¹⁸²

Diante desses dois “tipos” de universidade devemos optar. Nossos institutos de ensino superior devem, ou não, contribuir para a solução do grave problema energético nacional buscando saídas autóctones? Devem, ou não, dedicar seu esforço à reflexão das características e consequências do desenvolvimento econômico que experimentamos? Devem, ou não, procurar interpretar o processo de formação política nacional?

Uma alternativa é responder sim a essas e outras questões similares. A outra é a sua negação, deixando a tarefa de criação científica aos centros estrangeiros ou aos brazilianists e reservando à nossa universidade o papel de transmitir uma cultura “enlatada”. Esta última alternativa é, sem dúvida, muito mais “barata” do que a anterior.¹⁸³

Os anos neoliberais que a gente está vivendo também são antiuniversidade, são anti-humanidade, são antiestudo pelo estudo. É por isso que a universidade vai mal. O que vai bem são os cursos especiais de administração de negócios, os MBAs. (João Sayad, 2001).

No capítulo 4, tentamos mostrar que o desenvolvimento da educação superior no país dos anos pós-Golpe de 1964 e, particularmente, pós “reforma universitária” de 1968, operou segundo uma lógica de reprodução dos traços gerais da heterogeneidade estrutural do capitalismo brasileiro. Assim, o movimento concreto e contraditório foi construído na esteira do que chamamos, com Ianni, de *economia política da ditadura*.

Nesse movimento, novas variáveis adentraram o campo do ensino superior: a organização do ensino com fins lucrativos foi uma delas; outra foi a reorganização das lutas sociais no campo educacional, marcando forte posição na reestruturação do setor e, particularmente, na construção de um novo marco regulatório a partir da Constituição de

¹⁸² O termo mundialização foi adotado em detrimento de expressões como “globalização” e “internacionalização”. Trata-se de processo mais abrangente que aqueles aos quais, em geral, se referem os conceitos citados. Assim, mundialização é o modo como os padrões de acumulação de capital tornam-se efetivamente mundiais, distinguindo-se dos processos de internacionalização dos fluxos comerciais e/ou financeiros, embora estes sejam duas de suas dimensões fundamentais; significa, sobretudo, a expansão *para o mundo* das atividades produtivas com as quais se produz mais-valia, se executa a exploração da força de trabalho e se cria um *espaço mundial* para a acumulação capitalista. Literalmente, torna-se o *mundo do capital*, pois se constrói uma rede de relações em nível mundial cuja meta é potencializar os lucros das grandes corporações por meio da exploração da FT e também da absorção dos fundos públicos de todos os países. Sobre isso, ver Chesnais (1996, cap. 1); sobre as implicações da mundialização no complexo científico e tecnológico brasileiro, ver Sguissardi e Silva Jr. (2009, cap. 1).

¹⁸³ A referência dessa primeira epígrafe foi deixada propositalmente para o final do capítulo.

1988 (CF/1988). Ainda no que se refere à questão do privatismo, é preciso dizer que ele se converteu numa espécie de “pedra de toque” dos assuntos relativos ao nível superior de ensino. Um importante momento dessa conversão foi a criação, em 30 de agosto de 1982, na cidade de Brasília/DF, da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), organismo de defesa das IES particulares, notadamente das com fins lucrativos.¹⁸⁴ No estado de São Paulo, um dos carros-chefe da expansão privatista, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP)¹⁸⁵, foi criado em fevereiro de 1979.

O sistema de ensino superior que a Ditadura construiu sobre os escombros do antigo padrão das escolas isoladas e das universidades conglomeradas, não revelou que a *universidade de pesquisa* (humboldtiana ou neo-humboldtiana, segundo a ótica modelar) havia se provado, de uma vez por todas, desinteressante para as classes dominantes brasileiras. Revelou, precisamente, que a universidade não podia ter, nas condições do capitalismo brasileiro, um papel ativo e inovador na construção do desenvolvimento autônomo, autodeterminado.

Processos históricos não se realizam, contudo, de forma linear. O encerramento da revolução burguesa no Brasil não eliminou as contradições e os conflitos de classes no país. E, em razão de um dos pilares da Ditadura – a repressão (política, ideológica, cultural etc.) –, o fim do regime reacendeu as lutas sociais, atualizando perguntas como: o Brasil ainda é possível como experiência capitalista? Ainda poderíamos ser um país desenvolvido e autônomo? A universidade poderia participar dessa construção? Como?

As reformas da educação superior tampouco estavam acabadas. A “democratização” funcionou como combustível para um novo ascenso dos movimentos de resistência política e ideológica por parte de docentes, estudantes e funcionários técnico-administrativos. Um importante estímulo a isso foi o retorno ao país (com a Lei da Anistia) de intelectuais, lideranças políticas e sindicais, entre outros, que passaram a desempenhar papéis fundamentais na reorganização dessas lutas. A oposição ganhava força, a Ditadura se

¹⁸⁴ A ABMES abrange, nos dias atuais, 387 mantenedoras e 575 IES particulares. Disponível em: <www.abmes.org.br>. Acesso em: 11 maio 2011.

¹⁸⁵ O SEMESP reúne, hoje, 251 mantenedoras, representando 470 estabelecimentos de ensino superior. Disponível em: <www.semesp.org.br>. Acesso em: 23 maio 2011.

esgotava como forma política preventiva da dominação burguesa e tornava-se necessária sua substituição por um novo regime, uma nova hegemonia.

Do “milagre econômico” à realidade social

É incontestado que a Ditadura brasileira, como regime que visava solidificar a dominação de classe burguesa nas condições da particularidade, foi eficaz em seu intento geral. Concordamos com as análises de Ianni e de Fernandes, entre outros: a revolução burguesa no Brasil de fato havia atingido o limite de suas possibilidades. A partir de então, reafirmava-se um dos pilares do desenvolvimento dependente, ou seja, de que a coesão burguesa se dá mais em função da sua *condição de classe* do que dos seus objetivos *particulares*, o que ajuda a explicar a supressão de qualquer possibilidade de democracia nos anos do regime. A reação burguesa frente à capacidade de mobilização popular por reformas de base no país seria um primeiro atestado desse esgotamento, um prelúdio do golpe. E se, em 1964, foram dados os primeiros passos, 1968 tornou-se um marco: o regime e as classes que o sustentavam diziam realmente a que vinham.¹⁸⁶ O recrudescimento da repressão ocorria em reação à ineficácia inicial do regime¹⁸⁷ que, embora tenha desmobilizado significativamente as forças de oposição no país, não fora suficiente para neutralizá-las.

As forças organizadas de esquerda se diversificavam e experimentavam um processo de autocrítica que também daria fundamento para grande parte das divergências e rupturas ocorridas nesse curto período de tempo (*Cf.* Netto, 2000, p. 222-7). Com elas, criou-se uma espécie de polarização entre posições: as que preconizavam o acúmulo de forças numa ampla frente democrática para derrotar a Ditadura sem confrontos diretos e imediatos; e as partidárias de formas de radicalização cada vez mais explícitas que redundariam, por exemplo, na opção pela luta armada por várias organizações. De outra parte, porém não desconectados desse movimento das forças de oposição e da esquerda, o movimento estudantil ainda mantinha sua capacidade de organização mesmo na ilegalidade, assim como o movimento sindical. (*Cf.* Vieira, E., 2000, p. 207). A resposta da Ditadura foi o AI-5, que

¹⁸⁶ Já expusemos, no capítulo 2, as características desse processo de desenvolvimento brasileiro e seu caráter repressivo, autocrático e “fechado” para as maiorias.

¹⁸⁷ Netto (2000, p. 227) afirma que no período 1964/1968 a Ditadura buscou “alguma legitimidade política”, concluindo que “até finais de 1968, nada lhe foi mais estranho que qualquer dose de consenso ativo” (*idem*).

inviabilizou – quando não eliminou de fato – boa parte dos quadros e lideranças que podiam dinamizar essas lutas.

Noutro momento fundamental, anos mais tarde, atestou-se esta realidade: a frustração do projeto de auto-reforma da ditadura em fins dos anos 1970. Se até 1974 o “regime prescinde de qualquer legitimação política” (Cf. Netto, 2000, p. 228), com o declínio do chamado “milagre econômico”, e frente a uma realidade sócio-econômica que havia se agravado para a grande maioria da população brasileira¹⁸⁸, o regime gozava de poucos instrumentos de legitimação. Isso demonstrava historicamente sua incapacidade de levar adiante tal projeto à medida que se esfacelava a parca legitimidade alcançada nos *anos de chumbo*. O cerne, porém, do insucesso da abertura controlada, isto é, da manutenção do regime com certas concessões democráticas, foi a reconstrução das lutas dos trabalhadores e, com elas, de um *novo proletariado*, ‘filho indesejado’ da própria política econômica do regime:

... o projeto de auto-reforma da ditadura foi inviabilizado pelo protagonismo do novo proletariado. Esse segmento trabalhador, impondo-se na cena pública, catalisou as demandas democráticas e deflagrou uma dinâmica política que ultrapassou largamente aquele projeto, transformando-o num efetivo *processo de democratização* do país. (Netto, 2000, p. 237).

A constituição de um efetivo processo de democratização, entretanto, não implica que seu resultado tenha sido uma *sociedade efetivamente democrática*. A chamada “transição democrática” consistira no resultado *possível*, sem ruptura, das lutas de classes no Brasil dos anos 1980. Enquanto as forças de esquerda e os movimentos sociais viviam um momento de afluxo¹⁸⁹, forçando, de um lado, a impossibilidade de uma continuidade plena da ditadura, de outro lado,

no campo do capital, todos se esforçam para garantir uma “retirada em ordem” do poder ditatorial, de forma a assegurar que o desenvolvimento da dinâmica política, posta

¹⁸⁸ Entre 1965 e 1976, o produto real *per capita*, isto é, o produto médio de cada trabalhador brasileiro cresceu substancialmente ao passo que o salário mínimo real médio decresceu, atingindo níveis mais baixos do que os de 1952. Este processo de pauperização atingiu especialmente a classe operária e os trabalhadores da agricultura (Cf. Ianni, 1981, p. 85-7).

¹⁸⁹ A fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em agosto de 1983, foi uma das grandes expressões desse momento favorável.

irredutivelmente no sentido da democracia, não afete as bases da dominação burguesa. É nesse confronto [...] que consistirá a *transição democrática*: sem uma ruptura com o Estado modelado pelo regime de abril, essa transição, combinando elementos de continuidade e mudança na “Nova República” (1985), concretamente assinalará uma democratização da sociedade. (Netto, p. 2000, p. 239).

Luta de classes e reestruturação da economia brasileira nos anos 1980 e 1990

As reestruturações em escala global oriundas da crise dos anos 1960 e 1970 tiveram como resultado a reprodução, sob novos patamares, da relação imperialismo-periferia de antanho. O longo ciclo de desenvolvimento das forças produtivas, de expansão do mercado interno, de internalização das estruturas fundamentais da segunda revolução industrial, operado no Brasil entre os anos 1930 e 1970, se exauriu (Cf. Sampaio Jr., 2007, p. 149). Diz ainda o autor:

O impacto das novas tendências do sistema capitalista mundial sobre a economia nacional foi sobredeterminado pela submissão da política econômica às pressões dos credores internacionais para reciclar a dívida externa, bem como pelo apoio incondicional oferecido aos movimentos do grande capital de fuga para a liquidez e de busca de mercados externos – expedientes utilizados para mitigar as incertezas provocadas pela exaustão do padrão de acumulação. São tais processos os principais responsáveis pela crise do padrão monetário brasileiro, cujo sintoma mais conspícuo foi a dificuldade de debelar a tendência à aceleração inflacionária ao longo de toda a década de oitenta. (Sampaio Jr., 2007, p. 149).

Foi diante desse quadro desfavorável que os governos brasileiros nos anos 1980 optaram por fazer uma política de salvaguarda dos interesses do capital internacional, deixando de lado qualquer opção que implicasse enfrentamento direto. Essa política visava encontrar respostas para o problema da “reciclagem da dívida externa”, evitando a hiperinflação. Seu cerne era sustentar artificialmente a valorização e rentabilidade dos ativos investidos na economia brasileira por meio da transferência de riquezas produzidas nacionalmente para o exterior. Como diz Oliveira (1999a, p. 71), o país é que pagou e ainda paga por meio da absorção crescente dos fundos públicos, o seu processo de

internacionalização. Sampaio Jr. (2007, p. 149) acrescenta que “a subordinação da política econômica ao esquema convencional de reciclagem da dívida externa transformou a transferência de recursos reais ao exterior no principal eixo de articulação da intervenção do Estado na economia”.¹⁹⁰

A essa opção político-econômica correspondeu o abandono de outros problemas de monta, como, por exemplo, a progressiva “obsoletização do parque produtivo” brasileiro, que se agravou (*Cf.* Sampaio Jr., 2007, p. 150). Além do que, as opções feitas indicaram claramente uma continuidade nos parâmetros gerais que orientaram os governos do período de ditadura, em que pesem as pressões sociais por mudanças. Frente às crescentes dificuldades de uma economia que convivia com altas taxas de inflação, as contradições entre as classes se acirraram e permitiram que, mesmo enfrentando muitos obstáculos, aquelas forças sociais que vinham em ascensão desde o final dos anos 1970 alcançassem um grau de participação institucional elevado. O ponto alto desse processo foi a promulgação da CF/1988, que trouxe conquistas efetivas para tais setores. Em razão de muitas dessas conquistas, nesse breve espaço de tempo o Brasil esteve na ‘contramão’ da história, concomitante ao avanço das propostas neoliberais, que ganhavam adeptos em todos os cantos.¹⁹¹ A carta constitucional concedia direitos aos trabalhadores, impondo limites à tendência de liberalização e “flexibilização” do processo de acumulação de capital.

Ocorre que, como temos tentado mostrar nessa tese, nas condições da particularidade, uma ordem mais democrática, mais aberta e mais suscetível aos interesses de amplos setores das classes trabalhadoras, ia de encontro aos interesses do capitalismo global. A longa duração da Ditadura havia confirmado isto: a dominação burguesa no Brasil não pode se sustentar em bases efetivamente democráticas. Entre ambas há uma contradição insolúvel, pois, para que se deixe permear pelos interesses das maiorias, o capitalismo brasileiro precisa entrar em rota de colisão com os interesses das grandes burguesias internacionais, ligadas aos grupos transnacionais e ao capital financeiro. Entrar em contradição, portanto, com sua própria base de sustentação.

¹⁹⁰ Para Hobsbawm (1998, p. 411), essa estratégia se constituiu numa “política de compra de tempo” para salvaguardar as economias dos países subdesenvolvidos fazendo uso do mecanismo da produção/acúmulo de dívidas. Com ela preparou-se o terreno para a posterior subordinação dessas economias aos ditames dos organismos internacionais e dos “ajustes neoliberais”. Para uma discussão mais detalhada das mudanças estruturais nos padrões de acumulação capitalista global, bem como dos processos de ajuste políticos inerentes a elas, ver Minto (2006, cap. 2).

¹⁹¹ Sobre isso, ver Anderson (1995).

A ordem “democrática” da “Nova República” se constituiu numa situação *sui generis*. Não podendo evitar a ascensão das forças democrático-populares, o governo, o Congresso Nacional (ainda fortemente marcado pela presença dos defensores do regime) e os setores burgueses dominantes são constrangidos a conviver com a maior participação democrática dessas forças. Contudo, se essa participação fora decisiva na Constituinte de 1987-1988, fora menos efetiva na sua capacidade de interferir na política econômica do país. Do ponto de vista do capital e da burguesia, esta foi “garantida”, em grande medida, pelos acontecimentos que permitiram a manutenção da presidência da República nas mãos de um homem de confiança da ditadura, um representante das velhas forças políticas do país. Isto se deu em dois momentos: num primeiro, com a derrota da emenda constitucional das “Diretas-já”, em abril de 1984; num segundo, com a estratégia da conciliação política que uniu “dissidentes” do partido oficial do regime, que fundariam mais tarde o PFL, e o principal partido da oposição à época, o PMDB.¹⁹²

Nesse quadro político se construiu o favorecimento da “reciclagem” da dívida externa. Com ela, a subordinação do conjunto da economia brasileira aos ditames das finanças internacionais se tornaria mais tarde inevitável e, de muitas maneiras, irreversível. Na virada dos anos 1990 materializou-se a tendência de completo esgotamento do padrão de acumulação da economia brasileira, que levou as frações dominantes locais a cederem às pressões pela liberalização da economia, nos termos do “Consenso de Washington”.

Segundo Sampaio Jr. (2007, p. 152), a “exaustão da industrialização minou a solidez material e social do pacto federativo brasileiro”, fundado em dois pilares essenciais: “o pânico em relação à emergência do povo na política e o consenso em torno da industrialização dependente e excludente como objetivo estratégico das classes dominantes” (*idem*, p. 152). A razão disto é que, exposta como um “choque” ao processo de liberalização – que equivale também à progressiva expansão da mercantilização de setores ainda não dominados pela lógica do capital –, a estrutura social brasileira viu-se ainda mais sujeita às desigualdades características do desenvolvimento na particularidade, bem como à elevação da heterogeneidade estrutural da base produtiva.

Ademais, a liberalização impactou de modo profundamente destrutivo setores da economia que podiam ser “capturados” pelos grandes capitais internacionais. Os novos

¹⁹² Sobre a sucessão presidencial na “Nova República”, ver Vieira, E. (2000, p. 212-5).

padrões tecnológicos fizeram com que o mercado de bens de consumo de massa (de base *internacionalizada*) produzisse uma verdadeira destruição de ramos inteiros da produção interna. Por isso, nos anos de 1990, se “neoliberalizando” o país entrou num processo de desindustrialização progressiva (Cf. Paulani, 2008, p. 128-30).

Um dos efeitos diretos dessa desindustrialização foi a desestruturação do aparelho produtivo, com o que a economia brasileira “deixa de funcionar como um todo orgânico” (Sampaio Jr., 2007, p. 151). Essa desestruturação não implicou a “destruição” do potencial de servir aos interesses dos capitais monopolistas internacionais. Ao contrário, funcionou antes como uma condição para a reorganização da acumulação de capital sob novas bases.

Paulani se apropria de teses desenvolvidas, sobretudo por David Harvey, para sintetizar o conjunto das mudanças na economia brasileira em tempos neoliberais como sendo um resgate de expedientes típicos dos processos de acumulação primitiva, em que setores estratégicos da economia brasileira, interessantes por seu potencial de acumulação, são “espoliados” pelos grandes capitais:

O resgate desses expedientes violentos minoraria as consequências da sobreacumulação, visto que desbravaria “territórios” para a acumulação de capital antes fora de seu alcance. Em outras palavras, estaríamos agora numa época de “acumulação por espoliação”, em que se aliam o poder do dinheiro e o poder do Estado, que dela participa sempre (ou diretamente, ou por conveniência, ou por omissão). Vários são os exemplos desse tipo de processo: os ataques especulativos a moedas de países fracos, o crescimento da importância dos títulos da dívida pública em todos os países e as privatizações, que se generalizaram, estão entre os mais importantes. Em todos eles, sem a participação do Estado, sem sua administração em benefício do business, esse tipo de acumulação primitiva não existiria. (Paulani, 2008, p. 121).

No sentido político, essa situação gerava instabilidades sociais crescentes, pois a “crise do padrão de industrialização pesada desarticulou um dos principais mecanismos de legitimação ideológica do *statu quo* junto às classes operárias e às camadas mais desfavorecidas da população: a ilusão de classificação social provocada pela elevada mobilidade social verificada ao longo do ciclo de substituição de importações”. (Sampaio Jr., 2007, p. 151-2). Com a liberalização, nem mesmo os setores mais produtivos passaram incólumes a essas transformações. De um lado, forçados pelos “efeitos destrutivos da nova

onda tecnológica” que ampliaram sua heterogeneidade estrutural; de outro lado, pela ampliação do desemprego em bases “estruturais”, também fruto da modernização em geral das forças produtivas e pela concorrência de produtos importados. (*idem*, p. 152).

De modo geral, a grande mudança do ponto de vista das classes, foi que a “renegociação da dívida” se converteu num processo que “redefiniu a força relativa das frações de classes no bloco de poder dos países latino-americanos a favor das frações locais mais internacionalizadas [...], fortalecendo os setores pró-imperialistas (financeiro, agronegócio, *commodities*).” (Leher, 2010, p. 41). Para as classes trabalhadoras, isso significou uma inflexão “no lento e tortuoso processo de formação de um mercado de trabalho relativamente homogêneo”, que se “consubstanciava em um padrão de absorção de mão-de-obra” no sentido campo-cidade, isto é, alimentado pelo deslocamento de trabalhadores expulsos do campo em busca das áreas urbanas, cujas atividades de elevada produtividade podiam, até certo ponto, absorver esses contingentes de trabalhadores. (Sampaio Jr., 2007, p. 152).

Essa é a chave para compreender a postura “consentida” que as medidas e as propostas dos organismos internacionais (Banco Mundial e FMI, sobretudo) encontraram no seio das classes dominantes brasileiras, que viam tais medidas como benéficas e lucrativas, vendo-se inclusive como os grandes beneficiários delas. As mudanças no padrão de desenvolvimento capitalista que levaram ao problema da crise das dívidas no Brasil tendiam, portanto, a forçar “reformas”¹⁹³. O Estado, que, como vimos, era um dos principais sustentáculos daquele padrão anterior de acumulação, se tornou um dos alvos privilegiados de um novo discurso reformista cujo objetivo era criar as condições políticas, econômicas e ideológicas para um novo padrão de acumulação em processo de construção. A reforma do Estado¹⁹⁴ foi a forma que esse bloco de forças políticas no poder encontrou para dar conta dessa necessidade. E é em seu bojo que se viabilizou a reforma da educação.

¹⁹³ A própria palavra *reforma*, no contexto da crise estrutural do modo de produção capitalista, ganhou novos significados, esvaziando-se de seu conteúdo histórico, outrora referente ao aperfeiçoamento das relações sociais (instituição de direitos, por exemplo). Via de regra, passou a denotar apenas os *ajustes*, as *adequações* necessárias para que não se modifique o *status quo*. Sobre isso, ver Netto (2010, p. 34).

¹⁹⁴ O termo *reforma do Estado* foi utilizado estrategicamente pelo pensamento conservador para ocultar as reais mudanças necessárias, que se circunscreviam às relações entre as classes sociais. Forjando o discurso da ineficiência, da burocracia excessiva, da corrupção *naturalizada*, e da desqualificação de tudo o que era estatal (ou *público*, num sentido oposto ao que é juridicamente privado), a “reforma” objetivava alterar as formas pelas quais o aparato estatal funcionava como mediador das relações de classe. Eis porque se caracterizou muito mais como *contrarreforma*, em benefício do capital, fazendo regredir conquistas históricas dos

No plano das lutas de classes o impacto mais imediato da *reforma* se materializou nas tendências de restrição – e, também, de reversão – de inúmeras conquistas sociais consideradas irreversíveis.¹⁹⁵ Muitas, aliás, sequer tinham se efetivado, já entrando para a história como letra morta da CF/1988. O fato é que a ideia da “modernização do terceiro mundo”, outrora fundamental na Guerra Fria, já não concorria mais com os interesses imediatos do capital. Isso porque deixou de ser possível fazer promessas vazias, e até mesmo “determinadas conquistas reais das classes trabalhadoras nos países capitalistas avançados devem ser ‘roladas’, no interesse da sobrevivência da ordem socioeconômica e política vigente” (Mészáros, 2002, p. 92).

Nessa nova ordem capitalista, a sociedade brasileira se vê exposta a forças econômicas avassaladoras, que tendem a pôr em prática aquilo que Marx já havia constatado em meados do século XIX: que a mercantilização de todas as esferas da reprodução social é característica imanente ao MPC. E como também é inerente a este sistema a *produção* de contradições cada vez mais explícitas, especialmente nas condições particulares do desenvolvimento do país, essa mundialização do capital só pode ser operada a partir da fragmentação dos espaços nacionais, reduzindo-os a poucas “ilhas de prosperidade” (*idem*, p. 152) aptas a serem inseridas – entenda-se: de forma rentável para os grandes capitais – na nova divisão internacional do trabalho.

Dentro da longa transição do Brasil colônia de ontem para o Brasil nação de amanhã, a conjuntura atual caracteriza-se pelo fato de que a globalização dos negócios transformou em antagonismo aberto a secular contradição entre o desenvolvimento desigual do sistema capitalista mundial e a consolidação do Estado nacional como uma entidade relativamente autônoma. (Sampaio Jr., 2007, p. 152-3).¹⁹⁶

Ao largo dessas “ilhas” não se forma, por simples analogia, um mar de “excluídos”. Forma-se, antes, um mar de indivíduos socialmente organizados *por* essas ilhas de

trabalhadores brasileiros, incidindo principalmente sobre os direitos ligados direta e indiretamente ao trabalho (reforma da previdência, dos direitos trabalhistas, dos estatutos dos servidores públicos, reformas na saúde e educação públicas, etc.).

¹⁹⁵ Para uma discussão da reforma do Estado e seus impactos na educação superior, ver Minto (2006).

¹⁹⁶ Esse comprometimento das bases materiais, políticas e sociais do Estado nacional, incapacitando-o para enfrentar, no interior da lógica do capital, os efeitos destrutivos da crise da industrialização pesada, leva Sampaio Jr. a afirmar que o Brasil se vê, atualmente, ameaçado por “processos de reversão neocolonial que interrompem o processo de construção da nação” (2007, p. 153).

prosperidade, para viver *em função delas* mas sem usufruir dos seus benefícios. Na síntese feita por Netto, esse movimento é claro:

A dinâmica cultural do capitalismo contemporâneo, o *tardo-capitalismo*, é parametrada por dois vetores, de natureza econômico-política e técnica: *a translação da lógica do capital* para *todos* os processos do espaço cultural (criação/produção, divulgação, fruição/consumo) e o desenvolvimento de formas culturais socializáveis pelos *meios eletrônicos* (a televisão, o vídeo, a multimídia). Essa cultura incorpora as características próprias da *mercadoria* no tardo-capitalismo: sua obsolescência programada, sua fungibilidade, sua imediatividade reificante. Embora à sociedade burguesa contemporânea não caiba legitimamente, [...], a identificação como uma “sociedade de consumo”, a cultura que nela hoje se afirma é uma *cultura de consumo*: ela cria a “sensibilidade consumidora” que se abre à devoração indiscriminada e equalizadora de bens materiais e ideais – e, nela, a própria distinção entre realidade e representações é esfumada: promove-se uma *semiologização do real*, em que os significantes se autonomizam em face dos referentes materiais e, no limite, se entificam. (Netto, 2010, p. 14. grifos do autor).

No que se refere ao tema desta tese, a fragmentação da produção industrial local e a formação das “ilhas”, resultantes do declínio do padrão de acumulação anterior, contribuíram decisivamente para que as bases materiais das relações (possíveis) entre IES e setor produtivo fossem modificadas, demandando assim a reestruturação dessas relações também do ponto de vista da organização acadêmica. Apesar da mística da “sociedade da informação”, com a mundialização do capital ocorre uma socialização que não homogeneiza a produção mundial, sendo os países periféricos “incorporados” numa lógica de socialização das tarefas mais simples, mais rotinizadas, não permitindo a chamada “incorporação de tecnologia” (Cf. Paulani, 2008, p. 129-30), fazendo prevalecer mecanismos de adaptação de conhecimento e tecnologias produzidos nos países centrais.

Diferente, portanto, dos países centrais, onde a produção científica e tecnológica, somada à inovação, se encontra localizada também para além dos *campi* universitários, formando um complexo de relações que englobam instituições de ponta e vários setores produtivos intensivos em tecnologia e empresas dotadas de centros estruturados de pesquisa e desenvolvimento, nos países dependentes a realidade é outra:

o circuito ciência-tecnologia-inovação (pesquisa e desenvolvimento) abarca de modo assistemático e heterogêneo um setor produtivo cujas cadeias produtivas são fragmentadas e [...] desprovidas de centro de pesquisa e desenvolvimento. (Leher, 2010, p. 45).

Ainda que precário sob muitos aspectos, o aparato científico e tecnológico – com centro nervoso nas IES públicas – construído nos anos de desenvolvimentismo tornava-se agora “excessivo”, “ineficiente”, “caro” demais para os novos padrões em construção. Neves e Fernandes (2002, p. 26) afirmam:

A preponderância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio educativo da educação superior brasileira nos anos de desenvolvimentismo perde a sua funcionalidade nos dias atuais, já que a política neoliberal prescinde da produção do conhecimento científico e tecnológico em âmbito nacional.

Há uma nova divisão do trabalho entre as IES brasileiras, de modo a reduzir o escopo de atuação estratégica das IES capazes de produzir novos conhecimentos científicos e tecnológicos, antes indispensáveis a uma vasta gama de setores da economia e que, agora, se estabelecem como centros nervosos de uma gama menor de setores, aqueles ligados ao capital monopolista. A lógica dessa relação é a de ampliar a “produtividade” e a “competitividade” da FT empregada nesses setores. Donde a difusão das ideologias correlatas: formação com base em *competências*; as noções de empregabilidade, de meritocracia, de enxugamento dos conteúdos e de ênfase na aprendizagem; enfim, de propostas pedagógicas que visam fazer da educação um campo também organizado de acordo com a “flexibilidade” do mundo produtivo e do padrão de acumulação de capital no contexto da mundialização. Neste sentido, a educação superior passa a ter como prioridades:

capacitar a força de trabalho para adaptar a tecnologia produzida no exterior e conformar este novo trabalhador qualificado às novas exigências da cultura empresarial, especialmente no que tange à aceitação, como naturais, das desigualdades sociais, da competição acirrada entre indivíduos, grupos e classes e da perda dos seus direitos, conquistados ao longo da História. (Neves e Fernandes, 2002, p. 26).

Por outro lado, essa reestruturação capitalista que, como vimos, amplia a heterogeneidade estrutural da base produtiva brasileira, gera a ampliação daqueles setores característicos do desenvolvimento no país, com destaque para os serviços, numa lógica que terá especial impacto sobre o ensino superior privado. Trata-se, portanto, da diferenciação contemporânea entre as formas de inserção das classes e frações de classes no capitalismo global, questão-chave subjacente à ideia das “ilhas”. Para as frações burguesas instaladas no poder, a saber, aquelas mais vinculadas aos setores estratégicos da economia (grosso modo, em mãos dos capitais monopolistas estrangeiros e do capital financeiro), há uma inserção plena, que abarca uma ampliação dos padrões de consumo. Para as demais frações de classes, essa perspectiva muda, e é nesse sentido que o privatismo na educação superior adquiriu novas dimensões.

São as próprias frações burguesas locais que vão patrocinar, no contexto do novo padrão de acumulação de capital, as políticas que têm como alvo a inviabilização da universidade como instituição autônoma. (Cf. Leher, 2010, p. 29). Isso não quer dizer que a universidade fosse autônoma antes disso, o que atualiza a já citada ponderação feita por Cunha (1988, p. 20-2) com relação a essa instituição frente às mudanças pós-Golpe de 1964. O que se inviabilizou foi um *projeto histórico*: burguês, mas de base nacional-democrática. Com respeito à ditadura, se até certo ponto a universidade ainda interessava como centro estratégico de produção científico-tecnológica – razão pela qual lhe foi garantida uma escassa “autonomia” –, nos anos 1980/1990 essa posição se modificou. Paulatinamente, a heteronomia tornou-se o *modo de ser* da educação superior em geral, em dois sentidos: nas universidades ditas “de excelência”, com sua crescente desfuncionalização para outros fins, assoladas pela panacéia do *eficientismo* e dos artifícios da *administração gerencial*, que não são mais do que formas de produzir sua subserviência ao capital; nas IES privadas, na sua grande maioria IES não universitárias ou arremedos de universidades, com a crescente mercantilização:

A admissão, pelo Estado, do lucro na área educacional instaurou uma nova relação entre Estado e rede privada de ensino. A partir de então, foi dada a legitimidade jurídica ao processo de empresariamento do ensino em curso no país desde os anos 1970 e antecipou-se a política

neoliberal implementada nos anos 1990 [...], de empresariamento dos serviços sociais e, com ela, do surgimento de uma “nova burguesia de serviços”. (Neves e Fernandes, 2002, p. 36).

Na lógica dessa “nova burguesia de serviços”, defendida por Neves e Fernandes, e compactuada por outros estudiosos do assunto¹⁹⁷, não se estabelece uma “nova” classe, mas uma fração desta se converte numa espécie de setor parasitário privilegiado do processo de reforma do Estado e dos padrões de acumulação vigentes, fundados na redefinição de prioridades políticas, no redirecionamento dos fundos públicos em prol da acumulação, na desarticulação das lutas da classe trabalhadora, na pressão por reverter direitos e conquistas ligados a esta, pela estigmatização ideológica do Estado e de tudo o que é estatal¹⁹⁸. O privatismo na educação superior não era novidade¹⁹⁹, mas a reforma do Estado e as políticas neoliberais o elevaram a um novo patamar.

Em torno dessas modificações que, contraditoriamente, estavam presentes também na CF/1988, se formou um arco de alianças composto por novos organismos de classe para a defesa do setor privado de ensino superior. Estes iam surgindo à medida que a legislação era modificada. Em julho de 1989, poucos meses após a promulgação da CF/1988, que reconheceu um conjunto maior de “privilégios” ao ensino privado, foi criada a Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP). A entidade foi fundada por 10 universidades e atualmente conta com 28 associadas, sendo 25 delas universidades.²⁰⁰ Na esteira do processo de diferenciação institucional, no período pós-LDB/1996, organizou-se a Associação Nacional dos Centros Universitários²⁰¹ (Anaceu), em dezembro de 1999. Doze Centros universitários fundaram a entidade, que hoje conta com 70 instituições. Por fim, em meados da década de 2000, surgiu uma articulação de IES privadas que acabou resultando na criação da Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas

¹⁹⁷ A ideia de uma “nova burguesia” apóia-se em Armando Boito Jr. Sua existência não se esgota, evidentemente, no fato de que são criadas novas oportunidades de negócios. Deve-se, também, às novas relações entre classes e setores de classes na composição de um novo padrão de acumulação capitalista com a *mundialização*. Mas esse assunto não será aprofundado aqui. Sobre a temática da burguesia de serviços no campo da educação superior, ver Rodrigues (2007), Lima (2006) e Neves (Org., 2002).

¹⁹⁸ Embora *público* e *estatal* não sejam sinônimos, pode-se afirmar, neste caso, que a estigmatização ideológica também visou atingir o público, no sentido de oposição ao *privado* e ao *mercantil*. Sobre os conceitos de público e privado, ver Minto (2006, cap. 1 e 2).

¹⁹⁹ Vimos que, segundo Martins, esse “novo ensino privado” surge sobretudo a partir de 1968.

²⁰⁰ Disponível em: <www.anup.org.br>. Acesso em: 23 maio 2011.

²⁰¹ Os centros universitários foram regulamentados pelo Decreto Nº 2.207/1997, substituído posteriormente pelo Decreto Nº 2.306/1997 e reformado pelo Decreto Nº 3.860/2001. A legislação em vigor foi instituída pelo Decreto N. 5.773, de 09 de maio de 2006, que revogou o 3.860/2001.

(Abrafi). Sua principal bandeira é a da defesa da “livre concorrência” e a preponderância da “ordem econômica” na regulação da educação superior por meio do sistema federal de ensino.²⁰²

Além desses exemplos, outra importante mobilização das entidades de defesa do ensino privado, ligada a essa “nova burguesia de serviços”, se constituiu em 2005, por iniciativa da ABMES, com a criação do *Fórum Nacional da Livre Iniciativa na Educação*. (Cf. Rodrigues, 2007, p. 60-2). O Fórum surgiu para se contrapor e entrar na disputa política do processo de elaboração do projeto de “reforma universitária”, reunindo diversas entidades do setor privado, com diferentes pesos políticos e capacidades de representação. Seu horizonte unificador foi a reivindicação de não ingerência governamental nos negócios do setor. Não se tratou de uma recusa ao suporte financeiro estatal, mas da exigência de avanços no processo de desregulamentação, inclusive com a sugestão da criação de uma “agência regulatória independente”, similar aos processos de privatização das empresas estatais. Para o Fórum, a *livre iniciativa* é garantida pela Constituição e impede, por exemplo, que os padrões de qualidade exigidos pelo governo firam os princípios da ordem econômica e da iniciativa privada (direito à propriedade e aos meios de produção). (*idem*, p. 63-8).

Panorama da educação superior nos anos 1980

Essa breve súmula histórica da década de 1980 e da virada para os anos 1990 no Brasil, talvez seja suficiente para indicar as linhas gerais dos problemas educacionais que, com maior detalhamento, serão tratados a partir dessa *base* histórica inicial. É lícito afirmar, assim, que as mudanças (ou as reformas da) na educação superior no país se inserem no contexto de transformações do MPC que fez reemergir, potencializados, os “problemas sociais” da particularidade brasileira. Não se trata, como bem alerta Netto (2009; 2010), de uma “nova questão social”, mas da refuncionalização contemporânea das contradições sociais inerentes à lógica da acumulação de capital.

Sobre o problema da educação superior, algumas ponderações iniciais são importantes. Começamos por aquelas que dizem respeito às suas dimensões, seus limites e suas possibilidades. Já vimos que as políticas para este ensino no período da Ditadura

²⁰² Disponível em: <www.abrafi.org.br>. Acesso em: 23 maio 2011.

produziram dois movimentos maiores que se subsumem: primeiro, num significativo aumento do número de vagas, cursos e instituições. Tal crescimento se deu com a progressiva diversificação do setor, que também se tornou mais hierarquizado entre instituições de ensino e instituições de ensino e pesquisa, as universidades. Segundo, no favorecimento das instituições de menor custo e maior retorno financeiro, institucionalizando a “ajuda” estatal ao setor privado como política de expansão (que denominamos aqui de expansão de tipo “horizontal”).

Os efeitos dessa política privatista se concretizaram rapidamente. Na virada dos anos 1960 para os 1970, a educação superior passou a ser predominantemente privada. Com a reforma da educação básica, em especial nas suas implicações para o nível médio de ensino, com a Lei Nº 5.692/1971 – que muitos autores entendem ser uma política deliberada de contenção do ensino médio e, com ela, da demanda por acesso ao ensino superior²⁰³ –, a relação entre o número de matrículas no ensino superior e no ensino médio saltou de médias abaixo de 9 (anos 1950 e 1960)²⁰⁴ para 50 a partir de 1971, o que representou um aumento de quase 600% em relação a 1965. Isso quer dizer que, no período que antecedeu a referida lei, para cada 100 estudantes matriculados no ensino médio, aproximadamente apenas 8 estudantes chegariam a se matricular no ensino superior. Essa relação saltou para 50 poucos anos depois.

A criação do antigo 1º Grau reuniu parcela dos jovens matriculados no primeiro ciclo do ensino médio com os do ensino fundamental, o que resultou no ensino obrigatório de oito anos. Com isso houve uma redução significativa do número de estudantes no ensino médio, parecendo ter havido uma grande redução no “problema da demanda”. Entre 1965 e 1971, o número de estudantes matriculados no ensino médio caiu quase pela metade, enquanto que no ensino superior mais do que triplicou.

Nos anos 1980, essas relações voltaram a refletir um quadro mais realista da situação educacional do país. De 1975 a 1995, a relação matrículas no ensino superior *versus* matrículas no médio sofreu quedas sucessivas. Ao final desse período, a relação havia chegado a 32,74 na média nacional, seguindo tendências similares em vários dos estados da federação. Para facilitar a visualização desse quadro de “filtragem” social do sistema

²⁰³ Sobre isso, ver Shiroma et al. (2002, p. 40) e Cunha (1985, p. 65).

²⁰⁴ As médias eram: 1950: 8,17; 1956: 8,49; 1960: 7,92; 1965: 7,23.

educacional, nota-se que a ditadura pouco alterou as relações entre as matrículas no ensino superior e o crescimento da população jovem, bem como entre aquelas e as matrículas na educação básica. (tabelas 6, 7, 8 e 9).

Tabela 6 - Relação entre matrículas no ensino superior, matrículas no ensino médio e população (20-24 anos) - Brasil, 1980-2009

Ano	Pop. (20-24 anos) (A)	Ens. médio (B)	Ens. superior (C)	C/A (%)	C/B (%)
1980	11.513.220	2.823.544	1.377.286	11,96	48,78
1985	12.418.424	3.016.138	1.367.609	11,01	45,34
1991	13.564.878	3.772.698	1.565.056	11,54	41,48
1995	13.005.748	5.374.831	1.759.703	13,53	32,74
2000	16.141.515	8.192.948	2.694.245	16,69	32,88
2005	17.318.407	9.031.302	4.453.156	25,71	49,31
2009	16.498.000	8.337.160	5.115.896	31,01	61,36
Δ 1980-1991 (%)	17,82	33,62	13,63	-3,55	-14,96
Δ 1991-2000 (%)	18,99	117,16	72,15	44,67	-20,73
Δ 2000-2009 (%)	2,21	1,76	89,88	85,78	86,60
Δ 1980-2009 (%)	43,30	195,27	271,45	159,22	25,80

Fonte: ver Apêndice.

Tabela 7 - Relação entre matrículas no ensino superior e população (20-24 anos), por unidades da federação - Brasil, 1980-2009

Ano	Brasil	(Δ %)*	BA	DF	MG	RJ**	RS	SP
1980	11,96	-	4,87	21,65	9,57	20,31	17,07	16,94
1985	11,01	-7,9	4,52	17,26	8,97	16,89	17,33	14,21
1991	11,54	4,8	4,31	17,93	9,97	18,40	17,76	17,05
1995	13,53	17,3	5,21	19,35	10,80	17,77	19,30	20,24
2000	16,69	23,4	6,78	28,75	14,20	22,77	27,83	23,15
2005	25,71	54,1	13,15	46,31	26,66	36,59	36,87	31,56
2009	31,01	20,6	17,20	60,86	31,40	42,89	39,89	39,95

Fonte: ver Apêndice.

* variação em relação ao período anterior

** Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

Tabela 8 - Relação entre matrículas no ensino superior e no ensino básico, por unidades da federação - Brasil, 1980-2009

Ano	Brasil	(Δ %)*	BA	DF	MG	RJ**	RS	SP
1980	6,22	-	2,61	11,95	4,88	11,64	10,00	10,35
1985	5,52	-11,2	1,98	11,57	4,64	10,97	10,37	8,21
1991	5,36	-2,9	2,07	9,29	4,60	10,19	8,64	8,20
1995	5,39	0,5	1,94	9,98	4,61	9,34	8,92	8,69
2000	7,54	40,0	2,40	17,38	6,60	11,97	13,69	13,15
2005	13,28	76,0	6,37	30,49	13,70	19,10	20,78	20,17
2009	16,14	21,5	9,03	35,88	16,90	21,80	21,86	22,86

Fonte: ver Apêndice.

* variação em relação ao período anterior

** Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

Tabela 9 - Relação entre matrículas no ensino superior e no ensino médio, por unidades da federação - Brasil, 1980-2009

Ano	Brasil	(Δ %)*	BA	DF	MG	RJ**	RS	SP
1980	48,78	-	31,85	62,44	44,40	56,16	57,98	61,53
1985	45,34	-7,0	22,75	59,67	44,59	62,14	68,12	50,37
1991	41,48	-8,5	21,76	53,08	40,77	54,58	63,11	47,18
1995	32,74	-21,1	18,65	46,36	31,62	47,89	48,51	35,91
2000	32,88	0,4	15,20	50,55	24,11	43,83	51,14	39,36
2005	49,31	49,9	25,55	103,27	49,92	62,33	71,62	61,92
2009	61,36	24,4	36,09	143,23	63,92	80,73	82,21	78,82

Fonte: ver Apêndice.

* variação em relação ao período anterior

** Inclusive o Estado da Guanabara, existente entre 14/04/1960 e 15/03/1975.

A dinâmica da expansão e das mudanças no ensino superior havia se modificado profundamente. Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no país cresceu mais de 1000%, partindo de pouco mais de 93 mil para 1,3 milhão. Mudanças de mesma monta ocorreram com relação ao número de vagas oferecidas e de concluintes. Quanto às IES e aos cursos oferecidos, esses números são menores, porém não menos significativos, da ordem de 240% de crescimento. De 1980 a 1990, porém, esse crescimento foi pífio se comparado com os

dois decênios anteriores: 11,8% nas matrículas, 24,2% nas vagas e 3,3% apenas nos concluintes. As IES cresceram apenas 4,1% e os cursos, 24,6%.

Do ponto de vista da abrangência social, esses números permitem observar que houve um quadro efetivo de estagnação no ensino superior, que se reflete nas proporções com a população jovem e com os níveis inferiores de ensino. De 1976 até 1995, a relação entre matrículas no ensino superior e população de 20-24 anos permaneceu estável em torno de 11. A mesma estabilidade se verifica na proporção do superior com o nível básico, que variou entre 5,4 e 6,2. Já com relação ao ensino médio, há inclusive uma tendência de queda que em 1995 atingiu a menor proporção desde o ano de 1971, quando da mudança com a Lei Nº 5.692/1971. Esses dados revelam que, embora o sistema educacional tenha se tornado mais “eficiente” na integração do ensino básico com o médio, não o fez com o nível superior. Entre 1980 e 1995, o ensino médio foi o que mais cresceu no país²⁰⁵, no entanto, a proporção de estudantes que não conseguiam ir além deste nível também aumentou.

Como resultado, também aqui viu-se apresentar um quadro mais próximo da realidade da educação brasileira, na qual o ensino médio continuava a funcionar como uma espécie de barreira para a ampliação da escolarização de nível superior. O que leva a crer, além disso, que a política de contenção da demanda por ensino superior funcionou como um primeiro mecanismo de ajustamento do setor às necessidades do ensino privado. Como veremos, somente nos anos 1990 a expansão do nível superior se recolocou como problema para a sociedade de classes brasileira, em particular para os empresários do ensino.

Em que pese a crise do setor privado de ensino nos anos 1980, não é correto afirmar que a rede pública (e as universidades, de modo geral) tenha sido favorecida por uma política educacional específica. Houve sim uma estagnação do “núcleo duro” do setor privado. Dois dados são eloqüentes: o primeiro indica que, entre 1980 e 1995, o número de matrículas nas IES não universitárias (em média, mais de 80% no setor privado) diminuiu 13%; o segundo, mostra que, nas universidades as matrículas cresceram cerca de 73%, enquanto o peso do setor privado nessas matrículas só cresceu 23%. Ou seja, o setor público é que “puxou” esse crescimento. Ao todo, nesse período de quinze anos, o setor privado

²⁰⁵ Utilizamos como critério o crescimento do número de matrículas, que foi de 190,4% no nível médio, superando o superior (127,8%) e o fundamental (147,5%).

creceu apenas 19,7%, enquanto o setor público, 42,3%, revertendo a tendência dos anos pós-1968.²⁰⁶

Os motivos que explicam essa desaceleração do crescimento absoluto do ensino superior, bem como do crescimento relativo aos demais níveis de ensino, são fundamentais para discutir a particularidade da educação superior nesse período. A rigor, fortalecem o entendimento de que uma boa forma de pensar o problema do ensino superior é pelo seu ‘inverso’: aquilo que a educação superior brasileira *não pode ser* nesse contexto de reorganização da condição capitalista subordinada.

Há ainda outro fator fundamental para a compreensão desse período e dessa temporária inflexão no padrão de expansão da educação superior. Os problemas econômicos dos primeiros anos da “Nova República” não vieram desacompanhados de problemas sociais e políticos. A ascensão de movimentos sociais de todos os tipos, de partidos de esquerda e de forças sociais contestadoras, traduzia um pouco do “aprisionamento” que a Ditadura havia produzido ao sufocar as possibilidades de organização da classe trabalhadora durante tanto tempo. Não se tratava apenas de “novos” problemas sociais, mas principalmente da sua maior capacidade de expressão nas lutas do período, que foram impulsionadas, como vimos, num mesmo processo cujas faces são, de um lado, a reorganização das lutas da classe trabalhadora desde fins da década de 1970, e, de outro, a inviabilização do projeto de auto-reforma do regime.

Nesse período, o setor que mostrou maior capacidade de mobilização e organização de lutas em prol da universidade foi o dos docentes. Na segunda metade da década de 1970 começaram a surgir combativas associações docentes em várias das IES, principalmente nas públicas. Segundo Cunha (2003, p. 192), sua organização tinha a ver com uma mudança no perfil da composição social dos docentes. Mas é fato que resultavam sobretudo das próprias dificuldades e questões prementes que o regime criava para o setor, sem contar a luta contra a falta de democracia e autonomia nas IES. Nesse período, muitas reivindicações dessa categoria foram sendo fermentadas em mobilizações cada vez mais expressivas e, no final da década, a categoria fez da greve um instrumento de luta fundamental. A primeira delas, de abrangência nacional, ocorreu entre 16 de novembro e 11 de dezembro de 1980, precedendo

²⁰⁶ Há um contraste inequívoco: entre 1965 e 1980, as matrículas no setor privado cresceram aproximadamente 1200%; no setor público, “modestos” 462%.

inclusive a fundação da Associação Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES).

No mais, as lutas do movimento docente da educação superior estiveram, desde o princípio, vinculadas a algumas questões fundamentais da política educacional da ditadura: a divisão das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) entre fundações e autarquias; a diferenciação da categoria e a falta de unidade na carreira; a ausência de democracia e autonomia nas instituições; as perdas salariais acumuladas ao longo de anos; a inexistência de espaços de intervenção dos intelectuais na construção da sociedade brasileira, entre outras. Segundo Dias (2011, p. 63), uma das grandes felicidades do movimento docente foi ter nascido “grávido” dessa preocupação em construir a “possibilidade de intervenção coletiva de intelectuais nas questões democráticas e sociais, que representasse a possibilidade de uma vanguarda intelectual comprometida com a luta social”, um tipo de intervenção que, de todas as maneiras, a ditadura havia tentado suprimir.

A nascente associação docente (AD), fundada em outubro de 1976, de uma das mais reconhecidas universidades públicas brasileiras, a USP, produziu e publicou um documento importante sobre as perseguições, os inquéritos policial-militares e sobre a cassação e o expurgo em massa de professores durante a ditadura. Trata-se de *O Livro Negro da USP* (1978), recentemente republicado com o título *O controle ideológico na USP* (Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo, 2004). Outras AD fizeram trabalhos similares, como a ADUFRGS, que em 1979 publicou *Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS*.

Essas e outras razões estiveram na origem do principal sindicato de docentes da educação superior no país, o ANDES (posteriormente, ANDES-SN)²⁰⁷, fundado em 19 de fevereiro de 1981. Os docentes e as respectivas AD passavam a construir, não sem muitas resistências de setores da universidade e de parte dos próprios docentes, sua mais importante entidade. Com ela, realizaram uma luta intensa pela eleição direta de dirigentes e diretores das IES, objetivo este que foi alcançado em muitas instituições, além de inúmeras greves nacionais nos anos 1980.

²⁰⁷ Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Para uma leitura da história da construção do ANDES-SN, ver Dias (2011) e Rizzo (2011).

Foi no bojo dessas lutas e de sua expressividade cada vez maior nos anos 1980, que o ANDES começou a formular propostas mais sólidas para a educação superior, assentadas, dentre outras, na “perspectiva de um padrão unitário de qualidade do ensino superior, sobre a qual foi construída a proposta da ANDES e das AD para o ensino superior: a proposição de uma carreira única nas IES.” (Rizzo, 2011, p. 79).

Reformar novamente (ou A forma “democrática” de continuar o projeto iniciado na Ditadura)

Seguindo a linha de raciocínio dos três últimos capítulos desta tese, repetimos a mesma questão: que problemas se colocavam frente à educação superior brasileira nesse período de grandes mudanças, que iam da derrocada da ditadura à construção de um novo padrão de acumulação capitalista em escala mundial? Que interesses motivaram as suas mudanças? Que setores de classe o empunharam, num contexto de ascensão de novos setores organizados?

Um dos primeiros movimentos organizados feitos nesse sentido teve origem durante o governo José Sarney, em 1985, e resultou na constituição do que na época se chamou de “Comissão de Alto Nível” para discutir e propor uma reformulação da educação superior. Não por acaso essa comissão teve como principal centro irradiador um grupo de intelectuais da Universidade de São Paulo, muitos deles ligados a organismos internacionais e adeptos da chamada “modernização conservadora”.²⁰⁸ Revitalizando uma velha crítica, peculiar à tradição brasileira de educação superior²⁰⁹, o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES) preconizava que o país não precisava de um sistema universitário amplo, de massas, ao qual se atribuiu um nome fantasioso, nem por isso menos carregado de ideologia: o “modelo único”.

²⁰⁸ O grupo que liderou essa cruzada ideológica para (contra)reformular a educação superior mais tarde daria origem ao Núcleo de Estudos sobre Ensino Superior (Nupes), fundado em 1989, tendo atuação decisiva nas primeiras reformas com Collor de Mello e fornecendo a base teórico-ideológica das reformas da educação superior nos dois governos FHC. Sobre a trajetória do Nupes e sua inserção, complexa e contraditória, na formulação das “novas faces” da educação superior, ver Silva Jr. (2005, p. 65-83).

²⁰⁹ Pelo menos desde 1934, Anísio Teixeira criticava o discurso da suposta desnecessidade da educação superior no país, com o qual, dizia-se à época existirem IES em excesso, em detrimento de instituições de educação básica. (Cf. Teixeira, 1998, p. 90-2). Esse discurso criticado por Teixeira, também foi recorrente durante a ditadura (Cf. Germano, 2000, p. 206-7).

À primeira vista soa paradoxal que o pensamento conservador teve que *inventar* uma universidade e uma educação superior que não existia – a do suposto “modelo único” – para justificar a necessidade de reformas. O recurso a este expediente revelava duas coisas: primeiro, que mesmo sendo uma universidade precária, restrita, herdada da lógica da conglomeração e subordinada ao controle burguês ditatorial, a sua simples existência era ameaçadora para a dominação burguesa; ameaça que se amplificava à medida que se consolidava a tendência de democratização. Segundo, que se restava alguma dúvida quanto ao papel atribuído pelas classes dominantes do país à educação superior pública, num sentido emancipatório, pró-autonomia nacional, esta deixara de ter qualquer importância. Ou seja, a crítica ao “modelo único” nada tinha de quixotesca, revelando-se, por sua vez, uma verdadeira *economia política da antiuniversidade*. Seu objetivo era garantir maior controle sobre seus modos de organizar e funcionar, somada à garantia de espaço – e rentabilidade – do setor privado de ensino, que se tornou a grande vedete das políticas para o ensino superior nos tempos da mundialização.

Essa política não era antagônica a uma universidade abstrata, idealizada²¹⁰. Seu antagonismo visava atingir em cheio a instituição criada historicamente e, por vias contraditórias, fortalecida durante o regime militar: a universidade estatal, gratuita, laica e regida pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Isto é, a instituição que possuía os pré-requisitos mínimos – necessários, porém não suficientes – para a garantia de uma existência autônoma.

Em muitos sentidos, “antiuniversidade” não implica o fim das universidades, sendo, antes, a restrição ao máximo de um *determinado* tipo de instituição e dos fins que é capaz de cumprir. Não por outra razão, durante os anos 1990, o número de universidades não cessou de crescer, mas o motor de tal crescimento foi, sobretudo, o setor privado, que

²¹⁰ Não é lícito desdenhar a coerência e a capacidade de articulação ideológica que a luta antiuniversidade atingiu no período da “democratização”. Grupos como o GERES e o Nupes, comandados por intelectuais como José Goldemberg, ex-reitor da USP e ministro da educação no governo Collor, Eunice Durham, que havia sido relatora da Comissão Especial encarregada pela Assembleia geral da Adusp, em 28/06/1978, de redigir o que veio a ser o “Livro negro da USP”, publicado no mesmo ano, posteriormente presidente da Capes e secretária de Educação Superior do MEC (governo Collor); Cláudio de Moura Castro, ex-funcionário do BID/Banco Mundial e hoje ligado ao Grupo Pitágoras, Simon Schwartzman, presidente do IBGE (governo FHC) e proprietário de uma empresa de consultoria, e o filósofo José A. Gianotti, entre outros, foram peças-chave desse combate antiuniversidade e contribuíram decisivamente na formulação e irradiação desse discurso que, nos anos 1990, ganharia o status de ideologia dominante nos meios universitários, nas administrações públicas e em muitos órgãos representativos da burguesia brasileira.

progressivamente foi se distanciando dessas características, fazendo do formato institucional *universidade* muito mais motivo de privilégio e “autonomia” no ramo dos negócios do que da autonomia mencionada no parágrafo anterior.

Na realidade, esse pensamento antiuniversidade se amoldava aos interesses dos setores dominantes da burguesia brasileira, tentando se antecipar ao próprio movimento do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção, tendo em vista a premência de sua adequação como alternativa a uma *outra adequação possível*, que fosse conduzida e organizada pelas maiorias e que se desenhava no quadro de ascensão dos movimentos sociais, das forças de esquerda, dos movimentos de docentes e funcionários sindicalizados (que aliás, fizeram uma importante luta contra as propostas do GERES), para mencionar apenas os principais. Em luta pela educação pública, essas forças sociais trouxeram à tona questões estranhas à ordem capitalista dependente: a democratização, para fazer frente ao autoritarismo e à autocracia burguesa; os direitos sociais e trabalhistas (planos de carreira para o magistério superior e políticas para a formação e valorização de professores e funcionários), para fazer frente à precarização do trabalho e à intensificação da exploração; além da luta pela exclusividade do financiamento público às escolas públicas, essencial para frear o privatismo.

As várias reformas dentro de uma só

O discurso anti-“modelo único”, bradado por intelectuais conservadores, pelos organismos internacionais, pela grande mídia brasileira, pela burocracia estatal e, de modo geral, pelos porta-vozes da burguesia, e a luta contra o que havia sobrado da universidade brasileira nos anos da “Nova República”, talvez justifiquem, num sentido bem específico, a ideia de que a política para a educação superior implantada na Ditadura foi “paradoxal”, como alguns estudiosos a entendem. Isto porque essa política, que recorria a expedientes os mais retrógrados para transformar a universidade numa instituição heterônoma, ao mesmo tempo também a “modernizava”, criando uma instituição renovada, mais afinada com os propósitos de uma universidade moderna, com um sistema de pós-graduação etc.

Em que pese a heterogeneidade da educação superior brasileira, a universidade do final dos anos 1970 era uma instituição “moderna” e desenvolvida conforme os parâmetros

da inserção possível do país no MPC, não um projeto *inacabado*. Fernandes ajuda a compreender o tipo de mudança que ela experimentou durante a ditadura. Ainda nos anos 1970 – precisamente num texto escrito em 1968 e revisto para publicação em 1974 – o autor afirmava que, não se modificando conforme as necessidades concretas da sociedade brasileira, da maioria, a universidade provavelmente seria novamente tragada pelas velhas estruturas, tornando-se um “rebento moderno de estruturas arcaicas” ou ainda uma “objetivação arcaica dos tempos modernos” (Fernandes, 1979, p. 165). Segundo aquelas necessidades a universidade estaria apta a servir ao desenvolvimento capitalista autônomo no Brasil, cumprindo um papel decisivo na negação das condições históricas da dependência cultural e econômica, e na superação do subdesenvolvimento.

Nada indica que a Ditadura criou uma universidade para servir a esse fim. Muitos autores já discutiram a questão dos militares e sua crença na ciência e tecnologia como fundamentais para o desenvolvimento nacional, que os teria induzido a certas opções políticas no que se refere à universidade. Contudo, o que a história revela é que a universidade (e a educação superior em seu conjunto heterogêneo) herdada das reformas de 1968 e de todas as formas restringida pela repressão política e ideológica do regime, a não ser num sentido muito marginal, permanecia servil aos interesses hegemônicos que a instituíram. Não era a reforma pretendida pelas forças de esquerda, almejada pelos críticos, pelos movimentos sociais e pelos estudantes. Esta última permanecia incompatível com o capitalismo brasileiro, desinteressante para o *status quo* da dependência. Ainda assim, essa educação superior (sobretudo no âmbito das universidades públicas) foi capaz de produzir contradições e se viu envolta num processo que, efervecido pela luta contra a repressão, mobilizou em seu favor forças sociais que não obedeciam à dinâmica do desenvolvimento heterônimo.

Essas divergências se acirraram no processo da “transição democrática”. A estrutura de dominação burguesa construída desmoronava e permitia a ascensão de forças sociais que podiam se apropriar da universidade, direcionando-a para outros fins. A premência da reforma dos anos 1980, preconizada por iniciativas como a do GERES, é expressão dessa prudência da burguesia brasileira em reconstruir suas bases de dominação, a partir do momento em que não se podia mais contar com o aparato repressivo institucionalizado (explícito) da ditadura e que havia forças sociais se reorganizando na luta pela educação.

Nem o GERES nem a operação conservadora que tentou minimizar a influência dessas forças sociais na Constituinte foram suficientes para evitar que muitos avanços fossem obtidos. Por toda a década de 1980 importantes greves marcaram a vida institucional das IES, muitas delas redundando em importantes vitórias contra o conservadorismo reinante e as heranças da ditadura. Caso exemplar disso foi a vitória obtida em 1987, quando se organizou a primeira greve nacional de docentes de autarquias e de fundações (até aquele momento, um fator de divisão da categoria), envolvendo 45 IES, da qual resultou a conquista da carreira única²¹¹ nas IFES e, conseqüentemente, a unificação das lutas da categoria. (Cf. Rizzo, 2011, p. 77).

O resultado desse conjunto de lutas em prol da educação pública, da universidade, da democracia e dos interesses mais gerais das classes trabalhadoras, fez com que, ao final dos anos 1980, estivessem dadas as condições objetivas para que uma outra universidade (uma outra educação superior) se desenvolvesse. A estagnação relativa que o ensino superior vinha experimentando durante aquela década, com o arrefecimento do setor privado em meio à crise das dívidas e o empobrecimento médio geral da população brasileira, sinalizava para isso. Ademais, este crescimento das lutas no campo educacional teve diversos protagonistas e foi decisivo no momento em que o Estado brasileiro e os setores de classe dominantes, controladores do aparelho estatal, decidiram firmar um novo compromisso com as burguesias internacionais.

Uma nova hegemonia classista ‘corrige’ o rumo da universidade

O ano de 1989 foi peculiar nesse aspecto. Frente à crise de hegemonia exposta com o fim da ditadura e a impossibilidade de sua auto-reforma, com a nova correlação de forças sociais e políticas no contexto da abertura e da “democratização”, somadas às dificuldades econômicas vividas pelo país no pós-crise das dívidas (anos 1980) e da sequência de planos econômicos que contribuíram para degradar ainda mais as condições de vida da população

²¹¹ Trata-se do Decreto N° 94.664, de 23 de julho de 1987, que “aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei N° 7.596, de 10 de abril de 1987”. O Plano, anexado ao referido Decreto, assegurou e regulamentou a isonomia salarial “pela remuneração uniforme do trabalho prestado por servidores da mesma classe ou categoria funcional e da mesma titulação” (Título II, Art. 2° do Anexo ao Decreto).

brasileira (principalmente da classe trabalhadora), abriu-se uma brecha para uma eventual vitória da esquerda nas eleições presidenciais de 1989. As principais forças de direita estavam fragmentadas, cada qual se apresentando na disputa com candidatos próprios, enquanto a esquerda, menos fragmentada, gozava da vantagem de ter, ao menos, dois candidatos com chances reais de vitória.

A luta pela “democratização” criou uma situação histórica na qual a construção de uma nova hegemonia classista, burguesa e autocrática, tinha de ser feita sobre uma base social diferenciada. Esta havia se ampliado, sobretudo pelo surgimento de um proletariado organizado, volumoso e reivindicador, mas também pela redefinição da questão da mobilidade social, por novas demandas pela educação pública, por direitos sociais etc. Deu-se, enfim, no contexto de uma nova correlação de forças, até certo ponto “libertas” das armas e dos instrumentos repressivos da ditadura.

A reconstrução dessa hegemonia, portanto, não podia simplesmente proscrever aquelas forças sociais que, de certo modo, haviam sido funcionais a ela na luta contra a ditadura, forçando uma reforma das estruturas políticas de um modo que os militares já haviam se mostrado incapazes de fazer em seu projeto de “abertura controlada”. Algo que se assemelha ao terror burguês do período pós-revolucionário, como mostra Marx n’*O 18 Brumário de Luís Bonaparte*:

A burguesia tinha exata noção de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelaram-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado. Compreendia que todas as chamadas liberdades burguesas e órgãos de progresso atacavam seu *domínio de classe*, e tinham, portanto, se convertido em “socialistas”. (Marx, 1987-8, p. 38).

No processo real e contraditório das lutas de classes, o poder burguês é obrigado a conviver com certas inovações que acabam se revertendo em conquistas para os “de baixo”. Entretanto, uma vez consolidado um processo de transformações históricas, essas inovações convertem-se em potencial ameaça ao domínio das frações de classe dominantes. No contexto da luta pela democratização, os instrumentos construídos pelos trabalhadores, as reivindicações de direitos sociais em vários campos, as demandas por participação ativa e por democracia nas esferas de poder, convertiam-se em ameaça ao padrão de subordinação

do capitalismo brasileiro. A CF/1988 representou um dos momentos altos desse conflito²¹², trazendo ganhos efetivos para as classes trabalhadoras, e criando obstáculos para a reconstrução da hegemonia burguesa em tempos de mundialização do capital. Para recuperar, como e enquanto classe, o domínio sobre as classes trabalhadoras, a burguesia local precisava evitar que as forças sociais emergentes preenchessem o espaço “sem dono” deixado pelo fim da Ditadura.

Face à ausência de coesão das lideranças burguesas nas eleições presidenciais de 1989, a resposta foi uma brutal campanha de oposição à ascensão da candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva, então representativa de um projeto democrático-popular. Contando com forte apoio midiático, as forças burguesas enfileiraram-se em torno da candidatura Collor de Mello, que saiu vencedora. Assim, pouco mais de um ano após a promulgação da Constituição de 1988, tida como um importante avanço, dava-se início ao processo de contrarreforma burguesa. Essa breve aventura desfechou na campanha pelo impeachment de Collor (1992), com “um efeito devastador sobre o campo democrático e popular”, seguido de um “claro movimento de refluxo” (Netto, 2000, p. 239-40).

Para o capital, diz o autor, tal desfecho evidenciou “que as condições da democracia política exigiam mais que manobras eleitoreiras: exigiam um *projeto de hegemonia* (*idem*, p. 240)”. Seu inimigo eram as forças sociais que lutavam em defesa dos interesses das maiorias trabalhadoras; seus instrumentos eram variados, indo dos velhos expedientes repressivos herdados da longa tradição autoritária brasileira (legislar abusivamente por medidas provisórias ou decretos, por exemplo), passando pela dissimulação democrática que, com o decisivo apoio das campanhas midiáticas, sempre favorecera os interesses de classe dominantes no país; seu limite, o capitalismo dependente e as formas de inserção do país na nova divisão internacional do trabalho:

Na construção desse projeto [...], menos que os objetivos apregoados, importam os procedimentos. Procedimentos que se voltam para a *interrupção do processo de democratização*, procurando esvaziar as suas incidências econômico-sociais e jogando na reiteração de uma constante histórica da formação social brasileira: a capacidade das elites em

²¹² Sobre isso ver Oliveira (1999a).

neutralizar o impacto transformador da irrupção das massas no processo político – ou seja, a reiteração do transformismo (Gramsci). (Netto, 2000, p. 240).

No período Itamar Franco (1992-1994), o governo brasileiro se reorganizou conforme as necessidades deste novo projeto hegemônico. As bases históricas para as suas medidas mais essenciais foram erguidas a partir daí. Construiu-se o plano de estabilidade monetária (Plano Real), ampliou-se a ofensiva, apenas iniciada com Collor de Mello, contra as conquistas sociais obtidas na CF/1988. A inserção *a qualquer custo* do Brasil na nova divisão internacional do trabalho passou a ser veiculada como o novo canto da sereia, uma espécie de versão local do *fim da história*²¹³:

Percebendo o perigo que significava continuar insistindo em uma política de indefinida resistência ao ajuste neoliberal – perigo representado pela crescente presença das forças populares na vida política nacional –, as classes dominantes brasileiras unificaram-se monoliticamente em torno de um objetivo comum: a promoção de uma nova rodada de modernização dos padrões de consumo. Capitulando às recomendações do Consenso de Washington, a política econômica passou a articular-se, desde então em função da necessidade de “ajustar” o Brasil às exigências da mundialização do capital. (Sampaio Jr., 2007, p. 151).

O neoliberalismo tornou-se assim a pretensa linguagem hegemônica. Apóia-se fundamentalmente na necessidade de culpabilizar o Estado e tudo o que remeta ao *público*, numa operação ideológica que, por oposição, serve para afirmar o privado (as “forças de mercado”, a lógica da acumulação de capital). Capturando bandeiras caras a muitos dos “novos movimentos sociais” (Netto, 2000, p. 241), o pensamento conservador instrumentalizou-as, permitindo-se falar e mantê-las num nível apenas abstrato: numa cidadania abstrata, numa democracia abstrata, numa *educação abstrata*.

A educação superior não passaria incólume a esse processo. E foi em meados dos anos 1990 que as principais consequências da contrarreforma burguesa se fizeram abater sobre o setor, exigindo novos marcos regulatórios. Estes marcos foram construídos

²¹³ Seguimos aqui uma ideia de Sampaio Jr., que desvela o caráter “alarmista” com o qual esse novo discurso conservador buscou se legitimar: “As alternativas fora dos parâmetros da modernização conservadora são estigmatizadas e imediatamente descartadas sob a alegação de que provocariam o caos econômico, social e político. Assim, as classes dominantes latino-americanas construíram a sua própria versão do “fim da história”. (2007, p. 144).

basicamente em duas frentes: uma, mais específica ao campo educacional, que se conformou no longo e contraditório processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9.394/1996); a outra, nos termos mais amplos, costurados politicamente pelo alto, da reforma do Estado.

Reformas do ensino superior: como, por que e para quem?

Impulsionada pelas lutas dos setores sociais organizados em defesa da educação pública, e pelas conquistas obtidas na CF/1988, a universidade que adentrou a década de 1990, em muitos sentidos, apresentava a tendência de rumar na contramão da história do desenvolvimento capitalista brasileiro, contrariando a dominação autocrático-burguesa.

No decorrer da contrarreforma capitaneada pelos setores mais arcaicos da burguesia, apoiados por muitas das forças políticas que outrora haviam “combatido” o regime militar, a reforma da educação superior no país tornou-se progressivamente uma necessidade. Ela estava inscrita num processo que, como tendência geral, visava a reconstrução da hegemonia burguesa nas condições da particularidade brasileira. Processo este que dispensava a universidade autônoma, aberta às demandas das classes trabalhadoras, vinculada de alguma forma ao projeto de desenvolvimento capitalista nacional autônomo. Intelectuais como, por exemplo, Guiomar Namó de Mello, que falava numa “revolução educacional”, e Simon Schwartzman, na necessidade de uma “revolução silenciosa”, soando o bordão de que reformas na educação eram inexoráveis, quando, no fundo, pretendiam mudar tudo para que tudo permanecesse igual.

Para tornar mais visíveis as dimensões e tendências da reforma no sentido que aqui está sendo empregado, vamos evitar a repetição das análises sobre o processo de elaboração da legislação básica do período e da reforma do Estado.²¹⁴ Neste sentido, pode-se falar em três níveis de reformas, aqui separadas apenas para fins didáticos. Elas caminham do mais

²¹⁴ Há já uma grande quantidade de estudos sobre essas temáticas. Selecionamos alguns deles, de maior importância para a realização desta tese: Catani e Oliveira (2000, 2002); Chauí (2001); Cunha (2003a); Lima (2006); Muranaka e Minto (1998); Minto (2006); Minto, C. (1996); Muranaka (1998); Neves (Org., 2000); Noronha (2002); Saviani (2008); Sguissardi e Silva Jr. (1999); Shiroma et al. (2002); Silva Jr. (2002); Siqueira (2004); Trindade (Org., 1999); Torres (2000). Além desses, há uma enorme variedade de textos na revista *Universidade e Sociedade*, publicada regularmente pela Andes (depois Andes-SN) desde fevereiro de 1991, e importante fonte dos debates críticos sobre as reformas da educação superior.

amplo para o mais específico. A primeira dimensão é a da educação superior como sistema²¹⁵, abrangendo o plano mais geral das políticas educacionais, da relação entre os níveis de ensino e das relações Estado-sociedade; a segunda refere-se ao processo de reorganização das instituições, guardadas as suas especificidades, com o reforço da hierarquização destas entre si, bem como da preponderância de algumas áreas de conhecimento sobre outras no interior das IES; a terceira, mais específica, porém não menos importante, diz respeito aos impactos diretos das reformas no cotidiano das instituições, em particular do trabalho docente e da pesquisa. Vejamos.

1ª) Dimensão sistêmica

Mundialização do capital, Estado e educação superior

Os anos 1990 começaram marcados pela disseminação de uma “nova celebração” da educação. (Cf. Shiroma et al., 2002, p. 13-4). Amparada na ideologia pós-moderna dos *novos paradigmas*, da *sociedade do conhecimento*, nos alicerces da apologética neoliberal de deixar tudo nas mãos do mercado, nas requentadas teorias educacionais tecnicistas – ou “neotecnicistas”, como quer Saviani (2007, p. 425-42) – de defesa do “valor econômico” da educação, forjou-se uma nova panacéia educacional.

No fundamental, esse novo protagonismo da educação difere da centralidade anterior, de tipo liberal-escolanovista. Isso porque, embora seu horizonte continue sendo o MPC e a sociedade burguesa, as bases concretas sobre as quais se organiza o capital hoje, não mais requerem da educação um papel de tipo “desenvolvimentista”, sintetizado na fórmula *mais educação, mais desenvolvimento*. A retórica (neo)desenvolvimentista inclui hoje a própria reprodução do campo educacional como setor econômico, alçando tal “centralidade” para muito além do desenvolvimento em sentido clássico (formação da FT como *insumo* que valoriza o capital), o que explica o eclétismo dos discursos conservadores sobre a educação superior.

Com efeito, ocorre hoje uma ampliação do potencial econômico da educação superior de modo que as IES sejam reestruturadas como “organizações terciárias”, num duplo

²¹⁵ Usamos *sistema* de forma livre, sem denotar o conceito impresso nas discussões sobre a criação de um Sistema Nacional de Educação, uma reivindicação histórica dos movimentos em defesa da educação.

sentido: de prestadoras do *serviço ensino*, atuando no mercado como empresas privadas, com fins lucrativos e estratégias comerciais agressivas; e no caso das universidades mais bem estruturadas, com programas de pós-graduação, projetos de pesquisa e pessoal qualificado, de “prestação de serviços para empresas que, ao não dispor de departamentos de pesquisa e desenvolvimento, por não ser parte de suas estratégias empresariais, encomendam os serviços de adequação de pacotes tecnológicos que necessitam nos departamentos especializados das universidades ou em fundações privadas associadas a ela” (Leher, 2010, p. 21).

O problema do duplo caráter da educação superior, acima descrito, também pode ser observado pela ótica da especificidade do ensino: parte restrita deste deve permanecer voltada para a formação da FT (mercadoria-educação) e de quadros para os setores estratégicos da economia, seja na vertente convencional da saída para o mercado de trabalho formal, seja nas formas alternativas, como aquela mediada pelas IES, no caso do trabalho de pesquisa e de inovação²¹⁶. Nestes casos, a educação está materializada na formação do indivíduo e funciona como um insumo dos capitais produtivos, orientados para a *competitividade*; a outra parte, mais volumosa, passa a servir como “insumo” dos capitais aplicados no setor educacional e, indiretamente, dos setores ligados a ele (editorial, informática, produção de materiais didáticos, consultorias). Neste outro caso, a educação é a própria mercadoria (educação-mercadoria), que se materializa na condição de *serviço*.²¹⁷ Essa é a razão pela qual Rodrigues (2007, p. 16) constata a dupla dimensão presente nos discursos de frações distintas da burguesia brasileira sobre a educação superior. Discurso este que, para o empresário do ensino que busca ampliar os seus negócios, reside na identificação da educação-mercadoria com a mercadoria-educação.

Precisamente, a formação para a *competitividade* nada tem a ver como uma formação autônoma, sólida, com base nos mais avançados conhecimentos científicos do nosso tempo. Na particularidade brasileira, ela adquire o significado de uma formação também adaptativa, para produção de “competências” adaptativas. Do ponto de vista dos setores econômicos que demandam essa FT, trata-se de baratear seus custos de produção e reprodução. Para os

²¹⁶ Sobre como o discurso da “inovação” vem sendo utilizado para redefinir o sentido das políticas de fomento à pesquisa científica nas universidades, ver Leher (2010, p. 52-4) e Oliveira, M. (2002, 2004).

²¹⁷ As expressões “educação-mercadoria” e “mercadoria-educação” são de Rodrigues (2007). A leitura do texto dá uma visão geral dos sujeitos que a defendem e dos setores da burguesia aos quais se associam.

mercadores do serviço educação, de ampliar suas taxas de lucratividade, pois o apelo ao consumo da educação torna-se imperativo. Do ponto de vista pedagógico, expressa-se na difusão das pedagogias assentadas no esvaziamento dos conteúdos formativos, substituídos por noções abstratas como “aprender a aprender” e “educação ao longo da vida”, expedientes importantes desse processo adaptativo e uma maneira pela qual a ideologia conservadora busca transferir a responsabilidade (e os encargos financeiros) por essa *adaptabilidade* ao conjunto dos trabalhadores. No limite, quem adquire “competências” para a “empregabilidade”, expressão-chave no léxico conservador, é o indivíduo-trabalhador. Por isso a ênfase do processo educativo se desloca do ensino para a aprendizagem, supervalorizando as dimensões psicológicas do processo e minorando as condições objetivas.²¹⁸

Diante desse contexto, é essencial *desnaturalizar* o modo como se passou a falar sobre as funções sociais da educação superior. Vimos defendendo que nas análises não preocupadas com os desdobramentos concretos da particularidade do capitalismo brasileiro, a questão da “função” da educação pode ser facilmente – e convenientemente – deduzida a partir de esquemas determinados *a priori*. Fala-se assim abstratamente sobre “a função da pesquisa”, “a função da universidade”, “as verdadeiras funções da universidade”, desistoricizando sua existência.

De muitas maneiras, o crescimento e a difusão dessas formas abstratas de tratar da educação (em seus dois níveis, etapas e modalidades) é resultado de uma construção ideológica essencial ao processo de reforma, em especial da educação superior. Com ela, a tendência é de que os debates sobre os rumos desta educação permaneçam somente num nível ideológico-superestrutural, que assume como dado que a sociedade capitalista é o horizonte insuperável das sociedades humanas. Mesmo quando críticos, não raro esses discursos se amparam numa suposta reação ao determinismo econômico, ao “mecanicismo marxista”, às visões que priorizam a análise das condições de reprodução material da vida social como análise de um *modo de produção*.

A título de exemplo, Gamboa (2004, p. 90-2) define o problema da “universidade compromissada com a produção e disseminação dos conhecimentos científicos, atrelados ao desenvolvimento das regiões e ‘aldeias’ onde se situam” tendo como fundamento a

²¹⁸ Sobre isso, ver também Saviani (2007, cap. XIV, p. 425-42).

necessidade de desenvolver pesquisa científica, o que considera o cerne da universidade. Para o autor, numa sociedade globalizada que estimula o consumo de informações e conhecimentos prontos, produzidos em grandes centros mundiais de pesquisa, é preciso o contraponto de uma universidade preocupada com os problemas vitais da região, do local e seu entorno, onde está situada:

Nesse sentido, o desenvolvimento do conhecimento contará com as informações selecionadas e organizadas, oferecidas pela sociedade globalizada. A universidade, na medida de seus recursos, está chamada a interagir com esse complexo mundo da informação científica e tecnológica. (Gamboa, 2004, p. 92).

Porém, de qual *sociedade* está se falando? E que conhecimentos são esses oferecidos pela *sociedade globalizada*? A crítica bem formulada pelo autor ao problema da interação universidade-problemas vitais da localidade onde se situa, ou ainda da sua relação com uma política inadequada para atender a tais demandas, perde potencialidade ao não ser contraposta com a sociedade real que temos e que é justamente a que impede que esta universidade exista para outros fins. Imaginar que nas condições concretas do desenvolvimento capitalista atual seja possível construir uma universidade voltada para a localidade e que somente *se beneficie* da “sociedade globalizada”, numa lógica de complementaridade, não passa de abstração quando não se leva em conta quais são as forças sociais e os sujeitos concretos que podem transformá-la.

A universidade objeto da crítica do autor é, pois, a universidade concreta, como existe e foi historicamente produzida nas condições da particularidade brasileira. Uma instituição que guarda contradições, mas que não podem ser resolvidas pelo simples afirmar utópico de uma “outra instituição”, que “deverá fazer” isso ou aquilo, sem que se alterem as condições estruturais de sua existência.

Resulta necessário, pois, que a resposta para a questão da função da universidade hoje seja buscada nas condições históricas da realidade brasileira contemporânea. Nesse sentido, compactuamos com Leher, que afirma:

Diferente dos processos de reforma do início do século passado, as frações burguesas dominantes locais já não requerem para o seu projeto histórico uma universidade pública capaz

de produzir conhecimento científico e tecnológico novo, e seu objetivo não é formar um contingente importante de quadros com ampla formação científica, tecnológica e histórico-crítica; (Leher, 2010, p. 22).²¹⁹

A reestruturação das bases materiais da acumulação de capital no país faz com que a universidade se torne *desnecessária* para as frações de classe dominantes. Senão vejamos. Sem a integração nacional possível com a industrialização ocorrida entre 1930 e 1970, nos anos posteriores, o país foi submetido a um contexto de desmonte de setores inteiros da economia, de desindustrialização, de privatizações, de sufocamento das finanças nacionais e de uma tendência constante e progressiva de subordinação aos ditames do capital financeiro. Tal reestruturação trouxe sérios desdobramentos na forma de inserção da economia brasileira na divisão internacional do trabalho e, não menos importante, sua expressão nas lutas de classes, cujos componentes passaram a se reorganizar sob novos patamares, produzindo uma reconstrução das forças políticas sobre uma base social diferenciada. Tudo isso fez com que os setores dominantes pudessem “dispensar” as universidades nos moldes em que vinha sendo construída.

Mas essa *desnecessidade* não é absoluta, a ponto de inviabilizar a existência do ensino superior na forma institucional da *universidade*. Trata-se de um tipo específico de existência dessa instituição, o que implica, por sua vez, modos de ser específicos para o conjunto das IES no país. Chegamos, assim, a um primeiro fundamento da não necessidade da universidade. Vejamos.

1. *Alterar a relação do Estado com a educação superior:*

Seguindo as “orientações internacionais”, a reforma do Estado preconizava que era preciso mudar a “relação do Estado com a educação superior” (Minto, 2007, p. 154-6). Traduzido em algumas diretrizes mais gerais, isso significou:

a) adoção de medidas econômicas, políticas e sociais para a composição do chamado “ajuste fiscal”. Este implicava manter um rigoroso controle sobre os orçamentos públicos, de modo a conter os gastos – em especial aqueles voltados para políticas de atendimento universal,

²¹⁹ Os processos de reforma do início do século passado, citados pelo autor, referem-se principalmente às lutas iniciadas na Argentina (Córdoba, 1918) e suas repercussões em diversos países latino-americanos. Sobre isso, ver Leher (2010, p. 30-4).

como educação e saúde públicas –, aumentar as taxas de *eficiência e produtividade* das atividades estatais indispensáveis, reduzir direitos trabalhistas para o funcionalismo público e para os trabalhadores em geral, garantir a estabilidade da moeda nacional (via controle inflacionário) e a “segurança” institucional para a maior penetração dos grandes monopólios em setores da economia pouco ou ainda não explorados. Enfim, fazer com que as contas públicas pudessem favorecer o acúmulo de “sobras” que garantissem permanentemente o pagamento dos encargos das dívidas públicas, que se acumulavam desde os anos 1970 e se acentuaram depois da crise dos anos 1980;

b) abertura comercial acelerada, eliminando barreiras tarifárias e não tarifárias à “livre” circulação de mercadorias em escala global;

c) liberalização do mercado interno, desmontando a capacidade do Estado de exercer controles sobre os preços e de intervir em determinados setores por meio de políticas de incentivo fiscal e concessão de subsídios;

d) liberalização do mercado financeiro brasileiro, ajustando-o aos movimentos do capital financeiro internacional. Estes objetivos foram alcançados com a progressiva desregulamentação sobre as operações do sistema financeiro²²⁰; e

e) privatização das empresas estatais mais rentáveis e de uma vasta gama de serviços públicos (ou partes fracionadas destes) de maior apelo comercial (educação, saúde, transportes, etc.), considerados “atividades não exclusivas” de Estado.

O impacto dessas grandes diretrizes na educação superior foi sentido de diversas maneiras e, dada sua ampla variedade, posto em prática por meio de vários expedientes. Sua principal base legal, a LDB/1996, tornou-se realidade em meio a uma situação histórica muito específica: pelo lado das forças em defesa da educação pública²²¹, tratava-se de avançar sobre as conquistas da CF/1988, permitindo que elas fossem regulamentadas e garantidas na sua realização. Do lado do amplo espectro de forças conservadoras

²²⁰ A liberalização e a desregulamentação do sistema financeiro nacional permitiram um crescimento exponencial dos lucros dos bancos brasileiros, além de favorecerem a concentração do setor, hoje praticamente dominado por quatro grupos: Itaú, Bradesco, Santander e Banco do Brasil. Em 2007, a *Folha de S. Paulo* noticiou que, numa amostra de 264 empresas com capital aberto registradas na Bolsa de Valores de São Paulo, a participação dos bancos no lucro geral era de 24%, a maior dentre todas as fatias setoriais. (Bancos..., 2007). Ainda sobre os lucros extraordinários, Marcolino (2006) afirma que “O sistema financeiro nacional acumula a fantástica marca de pelo menos uma década crescendo ou batendo seus próprios recordes. Ano a ano, os maiores bancos brasileiros crescem, em média, 25%”.

²²¹ Reunidas de forma mais representativa no *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*.

multifacetado, porém unificado nos seus interesses mais gerais, tratava-se de corrigir os “retrocessos” da CF/1988, no sentido da reforma do Estado pretendida.

As forças conservadoras forçaram uma derrota aos movimentos em defesa da educação pública: o caráter genérico e pouco incisivo do texto final da LDB/1996 foi estratégico para isso. Os itens mais polêmicos e mais importantes para os avanços pretendidos pelo *Fórum* não foram melhor explicitados (a autonomia universitária, a exclusividade de recursos públicos para as escolas públicas, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as atribuições e prerrogativas das IES).

Sobre a base das legislações (incluindo a educacional) que foram dando corpo à reforma do Estado, estabeleceu-se um conjunto de diretrizes para a reforma da educação superior nos moldes das grandes diretrizes dos organismos internacionais para os *países em desenvolvimento*²²², bem como adequadas para às realidades específicas de cada país. O que diziam essas diretrizes?

- 1) que era preciso redefinir a função do governo (Estado) com relação ao ensino superior, reduzindo sua participação enquanto organizador e financiador, e, conseqüentemente, aumentando sua dimensão avaliadora do ensino e das IES. Em paralelo, começava a se ampliar a discussão, no âmbito da OMC, sobre a colocação da educação superior no setor de serviços negociados mundialmente, também denominada de “comodificação” (Cf. Leher, 2010, p. 42-3).
- 2) fomentar a diversificação das IES e a diferenciação das modalidades de ensino, desestimulando o “modelo único” e criando condições de acesso mais variadas, para públicos também variados;
- 3) incentivar as IES públicas a diversificarem suas fontes de financiamento por meio de parcerias (sobretudo com o setor privado) e com a adoção de estratégias de financiamento mais afetas à lógica do mercado;
- 4) vincular o financiamento público às IES públicas a uma *política de resultados*, relacionadas com metas de *eficiência*, de *eficácia*, sendo estas entendidas como um novo

²²² Além da legislação mencionada, três documentos de orientação geral para a educação superior são fundamentais para a compreensão desse processo: *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (Bird, 1995); Planejamento político-estratégico 1995-1998 (Brasil. MEC, 1995); “Relatório Delors” (Delors et al., 2001).

sentido para a *qualidade* e para as práticas de avaliação. No caso do financiamento à pesquisa científica e tecnológica, ter a “inovação” como centro dinâmico dessa cobrança de resultados e da orientação das políticas;

5) favorecer e estimular, no conjunto da educação superior, o funcionamento do mercado como ente regulador, devendo assim conceder mais autonomia às IES, desburocratizando os processos de abertura, credenciamento e funcionamento das IES, principalmente as privadas, tidas como mais “ágeis” e “flexíveis”; e

6) promover “alternativas” de ensino mais baratas para fazer frente ao problema da escassez de recursos e do baixo índice de acesso da população jovem ao nível superior, como os cursos de curta duração e o ensino à distância, sem afetar a tendência do Estado de enxugar recursos para as políticas sociais.

Uma análise pormenorizada de cada uma dessas diretrizes seria desnecessária, pois repetitiva, haja vista o grande número de estudos já realizados sobre esses temas.²²³ Uma das estratégias para alterar a relação do Estado com a educação superior, de cunho mais geral, tinha que ir de encontro à CF/1988. Esta havia estabelecido a prioridade de legislar sobre a educação do ponto de vista do Estado, isto é, uma normatização emanada a partir do governo federal, que tivesse orientações gerais básicas, não suscetíveis a regionalismos, poderes locais e/ou governantes de ocasião. A prerrogativa de elaborar uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional era fundamental. Contudo, as forças conservadoras predominaram no processo de elaboração da LDB, e a adoção de uma estratégia de “enfrentamento parcial”, de fazer uma lei minimalista, enxuta, omissa em questões basilares (remetidas para a legislação complementar), foi fundamental para compensar o caráter mais “sistêmico” possível a partir da CF/1988.

Esse minimalismo também facilitou o esvaziamento de outro fator básico para a regulação da relação entre Estado e educação superior, a saber, a repetição na LDB, da indefinição (já presente na CF/1988) de formas concretas de articulação entre os entes federados para viabilizar o “regime de colaboração” dos sistemas de ensino a eles afetos. Indefinições como essas, que dificultavam a capacidade regulatória do Estado tendem a produzir as condições adequadas para uma outra faceta desse processo: a progressiva

²²³ Sobre isso, ver nota 214 (p. 244).

abertura para maior regulação (e remodelação) das IES pelas “forças do mercado”, isto é, pelos interesses capitalistas dominantes. (Cf. Minto, 2006, p. 157). A esse processo, denominamos de *adensamento privatista* da educação superior. Adensamento, pois ele não inaugura a presença dos interesses privados no ensino superior, mas acarreta sua reestruturação, fazendo com que o adensamento seja, por um lado, absoluto (crescimento das IES privadas e de sua presença no campo da educação superior); e, por outro lado, relativo, também no interior das IES e nas suas formas de relação com a sociedade e o Estado. Dois dos pilares das políticas para o ensino superior são fundamentais para entender esse movimento: autonomia e avaliação.

Quanto à autonomia, produziu-se a ressignificação do conceito, numa operação ideológica que forçou uma progressiva perda de capacidade das IES de decidir os seus próprios rumos. Assim, autonomia adquiriu a conotação de desresponsabilidade do poder público, não garantindo o pleno financiamento das atividades das IES, ao mesmo tempo em que se buscava induzi-las a serem mais “produtivas”. Houve uma verdadeira transmutação conceitual, como afirma Chauí (2001, p. 204-5): “a autonomia passou a significar uma capacidade operacional de gestão de recursos públicos e privados, e não mais o modo de inserção da instituição universitária num sistema nacional de educação e pesquisa nem sua forma de relação com a sociedade e o Estado”. Aliada à escassa democracia interna, tais instituições se viram sempre mais instadas a rever prioridades.

Esse novo paradigma de autonomia não poderia ter sido implantado eficazmente sem o complemento das políticas de avaliação. E elas tiveram como atribuição central a indução de critérios específicos, organizados conforme a lógica da quantificação como parâmetro de qualidade. Eis o segredo da educação superior sob a égide da mundialização do capital: para “sobreviver” no mercado acadêmico é preciso ser eficiente, economizar recursos, modernizar hábitos (punir os “exageros” e premiar o mérito), estimular a competitividade, produzir rankings e fazer comparações, hierarquizando as IES e criando tipos diferenciados de escolarização, criar *indicadores de qualidade* etc.²²⁴

Essa indução a partir das políticas de avaliação se materializou em duas grandes tendências: uma, mais geral, funcional ao setor privado e à expansão privatista,

²²⁴ Sobre as políticas de avaliação construídas em meio às reformas do Estado e da educação superior, ver Dias Sobrinho (1999).

consubstanciada na adoção de exames nacionais, padronizados e individualizados (foco no estudante e não na instituição). O principal exemplo dessa política foi o “Provão” (Exame Nacional de Cursos, criado com a Lei Nº 9.131/1995), depois substituído por outro sistema de avaliação mais complexo (Sinaes)²²⁵, mas sem eliminar o exame de tipo nacional e padronizado, que se converteu no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Segundo Barreyro e Rothen (2006, p. 972), muitas das incongruências do Sinaes “são resultado da tentativa de implantar uma sistemática de avaliação sem qualquer relação com a elaboração de um projeto de política de educação superior”, isto é, sem a afirmação de uma preocupação sistêmica. A segunda tendência, restrita ao segmento das universidades, tem como paradigma o sistema Capes de avaliação da pós-graduação, que adota critérios essencialmente quantitativos.

Criando a ilusão de que a luta pela *eficiência*, pela *modernização*, pela *desburocratização*, pela adequação ao mercado e pelo atrelamento das *funções* da universidade *ao mundo globalizado* eram inexoráveis, a ideologia dominante contribuiu para tornar funcionais: a expansão da educação superior segundo uma lógica mercantil, ampliando o campo de atuação dos capitais privados no setor e ramos adjacentes (editorial, informática, etc.) e, também, a descaracterização do que havia de universidades organizadas, refuncionalizadas conforme essa mesma lógica. Isto nos conduz a um segundo fundamento.

2. *Diferenciação institucional e adensamento privatista:*

Como noutras áreas estratégicas operadas pela reforma do Estado, a educação superior (nicho potencialmente mais lucrativo) foi submetida a uma tendência de ampliação da sua segmentação, de sua pulverização em diversas formas de instituições de ensino, de preferência privadas e operantes conforme a “lógica do mercado”.²²⁶ Afora os eufemismos e mitologias criadas pela ideologia reformista dos anos 1990, esse procedimento se conformou

²²⁵ Instituído pela Lei Nº 10.861, de 14/04/2004, posteriormente regulamentada pela Portaria MEC Nº 2.051, de 09/07/2004.

²²⁶ Nota-se que o discurso da “lógica de mercado” também é uma maneira de ocultar a verdadeira lógica em processo, a da acumulação de capital, da qual o mercado é *um momento* imprescindível, mas não seu momento essencial. No mercado (esfera da circulação) ocorre o processo de realização da mais-valia produzida socialmente, quando parte desta massa de valor que está nas mãos dos trabalhadores (aqui reduzidos à condição de consumidores) retorna ao ciclo da reprodução do capital, na forma (monetária) de lucro para um capitalista/dono de escola. Portanto, o repetitivo e exaustivo discurso do “mercado” também é uma forma de ocultar, de fetichizar, as relações sociais fundamentais do MPC.

numa dinâmica não linear: a privatização, ou seja, a adequação da educação à lógica do capital, se torna possível quando ao mesmo tempo é o resultado da possibilidade de se organizar o ensino superior de forma lucrativa (para o que o Estado é imprescindível) e da própria condição social da educação, que precisa estar assentada sobre uma base real de “consumidores” em potencial dessa mercadoria.

Para atender a essa *demanda*, era preciso, antes de mais nada, *criar instrumentos de desconstrução* da universidade que vinha se desenhando nos anos 1980. Não apenas da universidade herdada da reforma de 1968, “modernizada” conforme o figurino usaídiano, mas daquilo que todas aquelas reformas entre 1968 e 1988, representavam em termos de potencial transformador, haja vista a ascensão das forças sociais que a conduziram no processo de democratização. Não se tratava de propor o fim da universidade e sim de inviabilizar essa *universidade potencial*.

Dois foram os fatores basilares dessa desconstrução. O primeiro, tratado no item anterior, voltado para distanciar as IES de qualquer possibilidade de intervenção social crítica, vinculada a projetos de afirmação nacional, de autonomia e soberania frente aos países capitalistas centrais, razão pela qual era preciso atingi-la naquilo que de mais *subversivo* estava inscrito em seu potencial institucional: a lógica da integração ensino, pesquisa e extensão e da autonomia universitária. Neste caso, o que era então um embrião da dita universidade de pesquisa no país, passou a ser definitivamente marginalizado em relação ao conjunto da educação superior. O segundo fator era fundamentalmente econômico: para ser lucrativo, o ensino superior tem que se organizar de formas mais “flexíveis”, mais afetas ao “mercado”, não compatíveis com aquela universidade da Reforma de 1968 e, menos ainda, com a da CF/1988.

Com efeito, a inviabilização da lógica do ensino/pesquisa/extensão indissociados – fundamental para a produção científica e tecnológica – não era um problema *apenas* restrito às universidades, isto é, às IES obrigadas por lei ao cumprimento do princípio que, em 1988, se tornou constitucional. Tratava-se de uma medida para afetar também a relação das universidades com as demais IES. Por isso, fomentou-se amplamente o recurso à diferenciação institucional, amparado na construção daquele que chamamos no decorrer deste capítulo, de “mito do modelo único”.

As reformas de 1968 já haviam promovido uma inflexão nesse sentido, fazendo com que a expansão “horizontal” das instituições de ensino se fizesse preferencialmente por meio das instituições não-universitárias, principalmente as privadas. O suposto dispositivo “revolucionário” da lei Nº 5.540/1968, que previa a preferência do formato universidade, não passou, portanto, de letra morta.

A “flexibilização” da educação superior foi ampliada nos anos 1990, seguindo os parâmetros do desenvolvimento capitalista na particularidade brasileira: quando a educação/qualificação/certificação do trabalhador médio brasileiro passa a incluir a sua ascensão a níveis educacionais mais elevados, esta não pode implicar ampliação do custo da FT. Havendo essa elevação, prejudica-se diretamente a reprodução dos capitais estrangeiros aqui aplicados, de modo a tornar a lógica da dependência um obstáculo e não uma vantagem estrutural ao grande capital. A operação que promoveu essa ampla reconfiguração da educação superior nos moldes da flexibilização obedeceu, portanto, a essa diretriz maior. Ensino de baixo custo, aligeirado, em IES de “mercado”. Os dados referentes ao crescimento das matrículas nas universidades e nas demais IES no decorrer dos anos 2000, levando em conta sua categoria administrativa, mostram claramente uma determinada tendência (Gráficos I e II).

Gráfico I - Perfil de expansão das matrículas nas universidades - Brasil, 1999-2009

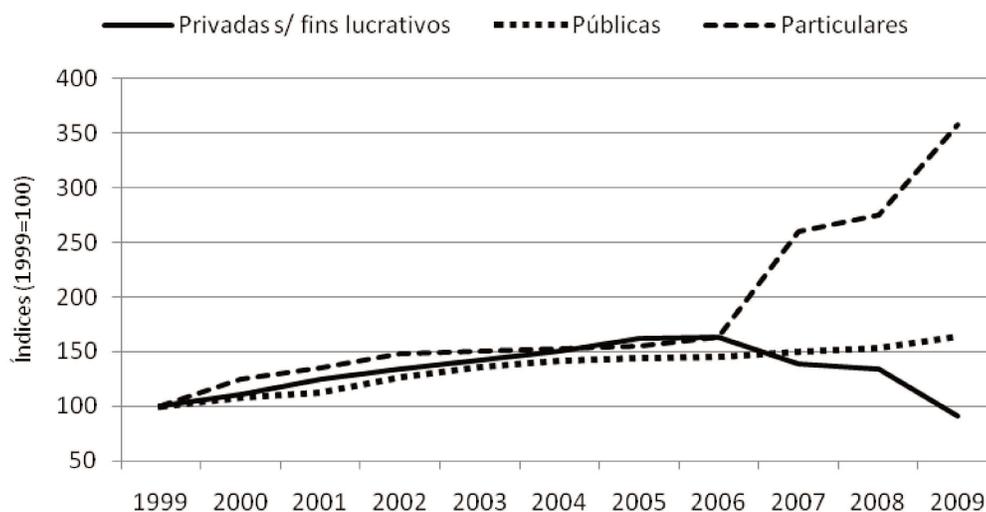
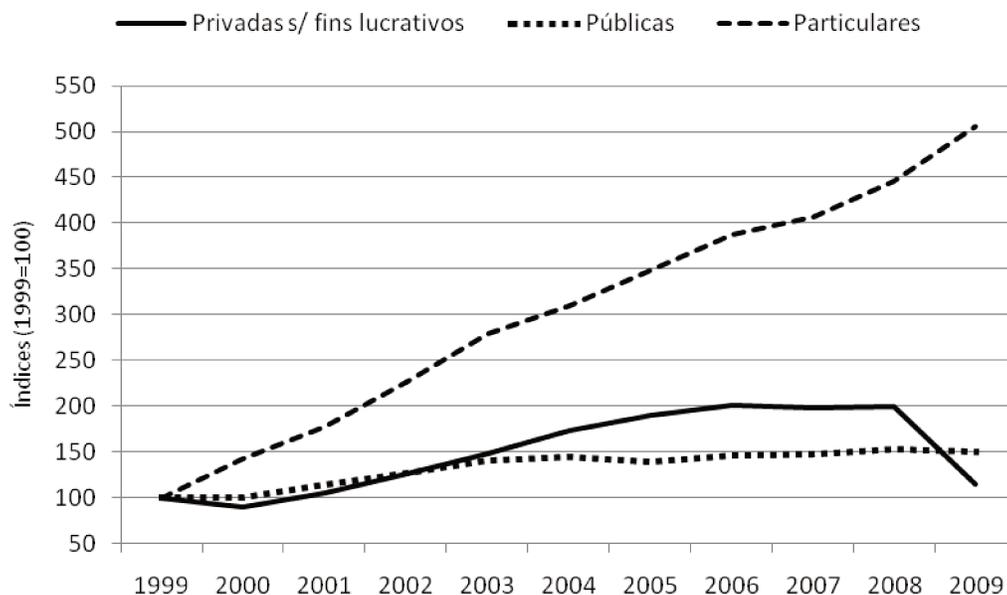


Gráfico II - Perfil de expansão das matrículas nas IES não universitárias - Brasil, 1999-2009



Observa-se que, na média geral, as matrículas se expandiram mais fortemente nas IES particulares (com fins lucrativos). No caso das universidades particulares, no ano de 2006 houve um salto quantitativo das matrículas. Algumas razões principais podem explicar essa tendência: a) a crise das universidades confessionais, algumas entre as mais tradicionais do país, como as católicas e as metodistas; b) as facilidades de acesso a recursos públicos criadas pelo Prouni, que beneficiou mais às IES com fins lucrativos do que as sem fins lucrativos; c) o interesse crescente das universidades privadas em concorrer por verbas públicas destinadas à pesquisa, uma possibilidade não fechada pela CF/1988 (Art. 213, II, § 2º) e pela LDB/1996 (Art. 77, § 2º) e plenamente compatível com a lógica do deslocamento da produção científica e tecnológica (CT) para a “inovação” (CT & I); a ênfase na chamada “pesquisa útil”, que produz resultados imediatos, faz da pesquisa uma atividade potencialmente rentável.²²⁷

²²⁷ Entre 1999 e 2009, o número de programas de pós-graduação *stricto sensu* em IES privadas quase dobrou (de 10,5% para 19,9%), enquanto o número de estudantes cresceu de 13,2% para 17,4%. Dados disponíveis em: <<http://geocapes.capes.gov.br>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

Essas razões ajudam a explicar o complexo movimento de expansão do setor privado de ensino na década dos 2000. Com os processos de concentração e formação de grandes grupos, houve um deslocamento de prioridades. Da questão dos novos formatos institucionais “flexíveis” para questões como a prerrogativa para abrir novos *campi* fora do município sede (Art. 24 do Decreto Nº 5.773/2006, cuja redação foi alterada pelo Decreto Nº 6.303/2007), a regulamentação do ensino à distância e a participação do capital estrangeiro no setor privado. Com efeito, a expansão das matrículas desse setor tendeu a evoluir conforme duas tendências: de crescer mais nas IES não universitárias²²⁸ e nas IES com fins lucrativos, sejam universidades ou não.

Há ainda outro fator importante nessa relação educação superior e sociedade. A tendência de reverter uma conquista dos anos 1950: a gratuidade do ensino. Embora a gratuidade seja obrigatória no ensino público, o peso cada vez maior do setor privado no conjunto do ensino superior, significa que a gratuidade relativa é cada vez menor.²²⁹

Mesmo quando o governo financia bolsas do tipo Prouni²³⁰ para estudantes freqüentarem IES privadas de ensino, não há, a rigor, gratuidade. Isto porque, em primeiro lugar, são utilizados recursos públicos para financiar uma “gratuidade” que é mediada pela lógica do capital (setor privado de ensino), e que, portanto, difere da gratuidade do ensino estatal, já que parte significativa desse “ensino” tem de ser materializada na forma de lucros ao setor. Dito de outra maneira: o “valor de uso” desse ensino tende a ser inferior ao do estatal, uma vez que parte dele deve ser transformado em lucro, estabelecendo uma espécie de “pagamento indireto” cujo prejudicado imediato é o estudante, mas seus resultados se apresentam ao conjunto da sociedade.

Em segundo lugar, a própria contrapartida do programa, a isenção fiscal, também se faz sob a prevalência da lógica de mediação do capital. Desta maneira, as IES privadas com

²²⁸ Entre 1999 e 2009, a participação das matrículas universitárias no conjunto do setor foi se reduzindo paulatinamente. Eram 58,2%, em 1999, e chegaram a 40,5%, em 2009. Parte dessas matrículas se deslocou para os Centros Universitários, que detinham 10,5%, em 1999, chegaram a um ponto máximo em 2005 (20,2%) e voltaram a cair em 2009 (18,5%). O restante se concentrou nas demais IES não universitárias, que saíram de 31,4%, em 1999, para 41% das matrículas em 2009.

²²⁹ Em vários momentos das reformas dos anos 1990 e 2000, falou-se na adoção de cobrança de mensalidades (ou anuidades) nas IES públicas. O assunto é ainda polêmico e tramita no Congresso Nacional, desde 1995, um projeto de emenda constitucional (PEC-123/1995) para alterar o inciso IV do Art. 206 da CF/1988, autorizando assim a cobrança de “mensalidade compatível com a renda familiar” no ensino superior público. O andamento da proposição está disponível em: <http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=14418>. Acesso em: 01 jun. 2011.

²³⁰ Instituído pela Lei Nº 11.096, de 13/05/2005, e regulamentado pelo Decreto Nº 5.493, de 18/07/2005.

fins lucrativos (as *particulares*, do ponto de vista legal) financiam parte de seus lucros por meio de subvenções estatais, isto é, da apropriação de parte do fundo público. No processo de tramitação do projeto que deu origem à lei do Prouni, as IES com fins lucrativos “ficaram isentas, a partir da adesão, de praticamente todos os tributos federais que recolhiam” (Carvalho, 2006, p. 988), além de o poder público ter estabelecido regras mais flexíveis para com estas do que com relação às IES sem fins lucrativos, o que gerou um estímulo para a conversão destas naquelas (*idem*, p. 987).

Por fim, em terceiro lugar, a gratuidade nas IES estatais se torna crescentemente mais porosa, como que se subsumindo na tendência de adensamento privatista. Esta porosidade se concretiza com a escassez relativa de verbas públicas, com a intensificação das demandas sobre o trabalho dos docentes e servidores das IES e a conseqüente precarização das relações trabalhistas, com as políticas de financiamento das agências de fomento à pesquisa, com as fundações de direito privado no interior das IES estatais como manejadoras estratégicas de fundos públicos (também aqui mediação privada para dinheiro público), com as políticas de expansão “precarizante” do ensino (REUNI, ensino à distância, entre outras).

A questão da gratuidade, direta ou indiretamente, também se reflete na concepção de educação que vem sendo introduzida nos documentos legais e na legislação do setor: a noção abstrata de “bem público”. Presente nas quatro versões dos projetos de “reforma universitária” anunciados pelo governo Lula, opera-se com essa noção um movimento consoante com o processo de mercantilização crescente do setor e das políticas que o conformaram no interior da reforma do Estado²³¹. Como “bem público” a educação não dependeria do ente que a organiza, mas da sua *finalidade*. Na linguagem econômica que informa a noção de bem público, supõe-se que todos devem ter acesso à educação porque esta é um bem necessário à constituição da ordem econômica capitalista. No caso brasileiro, da ordem capitalista subordinada, portanto, tendo que garantir ainda o “ajuste fiscal”, o pagamento dos juros da dívida, a remuneração dos capitais aqui investidos, enfim, a captura do fundo público para o capital. “Bem público” se opõe à noção de educação como direito, presente na CF/1988, estando assentado na ideia de que o Estado garante a todos o *consumo* de um bem (*equidade*). Por isso não há impedimento para que as IES privadas recebam

²³¹ No Plano Diretor da Reforma do Estado, do MARE (1995), essa mesma ideia fora elaborada sob a denominação de “público não estatal”.

recursos estatais, já que se organizam para exercer uma função social de “interesse público”.²³² Prevalece a concepção de educação como serviço, estando a cargo de cada indivíduo a escolha do melhor “produto” no mercado.²³³

Como o interesse é “público”, a relação entre Estado e setor privado não pode, nessa metamorfose ideológico-conceitual, se transformar num problema. Ao contrário, pode ser vista como uma relação entre concorrentes, seja na divisão entre IES públicas e IES privadas (com ou sem fins lucrativos), seja também no interior das IES públicas como uma forma de autorizar a ingerência de recursos privados para atividades institucionais (ensino, pesquisa e extensão) e o seu oposto, a destinação de recursos públicos para atividades de interesse privado. Neste sentido, o “bem público” está para a concepção de educação assim como o “público não estatal” está para o Estado e o conjunto das IES que formam a rede de educação superior no país.

Todas elas impactam de modo profundo a organização da educação superior, tendo como resultado uma alteração de caráter estrutural, que se consubstancia num terceiro fundamento da desnecessidade da universidade.

3. *Afirmção de uma visão (e de uma política) antissistêmica da educação:*

A educação superior precisava ser *contraposta* aos demais níveis de ensino, eliminando qualquer possibilidade de uma política integrada, capaz de absorver – como defendia Florestan na virada dos anos 1950/1960 – os recursos disponíveis da melhor forma, sendo eficaz no seu uso e na sua abrangência social. Essa modificação se produziu a partir da difusão acrítica da noção (fomentada por organismos como o Banco Mundial e a Unesco, e reverberada nos documentos do MEC, do empresariado brasileiro, entre outros) de que o governo brasileiro gastava muito com a educação superior e relativamente pouco com a educação básica. Parte dessa modificação ganhou base jurídica mais sólida com a LDB/1996. O estabelecimento da denominação *ensino fundamental* e a restrição do conceito

²³² A ambiguidade encerrada na noção de bem público pode ser vista em Delfim Netto (2006, 2006a).

²³³ Esta nada mais é do que a lógica que preside as discussões na OMC, desde 2001, quanto à liberalização da educação superior como serviço a ser comercializado internacionalmente sem qualquer interferência estatal. A mesma lógica se reproduz, no Brasil, nas posições defendidas pelo já citado *Fórum Nacional da Livre-iniciativa na Educação*. Nestes casos, nem a qualidade do ensino é motivo para ferir as “leis do mercado”. Uma pretensa noção de *cidadania* é sintomática dessa lógica nos dias atuais: ser cidadão equivale a ser *consumidor* de uma “cesta” de bens que lhe afiançam condição cidadã.

de “direito público subjetivo” apenas a este ensino (Artigo 5º), foram peças-chave dessa alteração. Catani e Oliveira (2002, p. 79-80) afirmam que, neste processo, consolidou-se a dicotomia educação básica versus educação superior, já presente na CF/1988, que facultou usos ideológicos diversos como a priorização dos fundos públicos para o ensino considerado básico, a privatização do ensino superior e a segregação entre IES de ensino e IES de pesquisa (de “excelência”).

Também na CF/1988 não se esclareceu o significado do “regime de colaboração” que deveria ser o princípio de organização dos sistemas de ensino de municípios, estados e união. Tampouco as “formas” dessa colaboração foram definidas, remetendo as responsabilidades para os estados e municípios. Indefinição esta que permaneceu na LDB/1996 (Art. 8º, parágrafos 1º e 2º). (Cf. Minto, 2006, p. 151).

A não sistematicidade do ensino brasileiro, é bom que se diga, não foi inventada nos anos 1990. Ela é resultado de um longo percurso histórico. O que as políticas educacionais nesse período fizeram foi torná-la ainda mais “estruturada”, aproveitando-a como suporte estratégico para a expansão mercantilizada de setores específicos, como é o caso do ensino superior. Um dos recursos utilizados para a promoção dessa antissistematicidade foi o de concentrar os investimentos públicos nas etapas básicas de ensino (o “fundamental”, principalmente) e reduzir os investimentos no nível superior público, indo ao encontro das reivindicações dos organismos internacionais (Banco Mundial, OMC e Unesco). A abrangência da privatização do ensino em geral por toda a América Latina parece confirmar isso. A educação privada representava apenas 25% do total de matrículas no início dos anos 2000, concentrando-se por sua vez no nível superior (Cf. Silva et al., 2008, p. 107). Dito de outra forma: para que um dos níveis de ensino se tornasse lucrativo para o investimento de capitais privados, a “base” do sistema educacional precisava ser mantida pelo Estado, principalmente para garantir um bom “fluxo” de demandantes de vagas no nível superior. No Brasil, tal mudança é clara: em 1965, as matrículas públicas correspondiam a 86,7% no ensino primário, 41,2% no médio, e 56,3% no superior; em 2005, havia ampliado para 89,9% no primário, para 87,8% no médio, e reduzido para 27,3% no superior (Cf. Cunha, 2007, p. 822).

Dois dados são muito eloqüentes no sentido exposto. Quanto ao contingente de estudantes matriculados no ensino superior hoje (dados de 2009²³⁴), é possível constatar que há uma espécie de “inchaço”, não condizendo com a demanda potencial egressa do ensino médio. Segundo esses mesmos dados, 1.761.425 estudantes concluíram o ensino médio no Brasil em 2008, enquanto o número de ingressos no nível superior (apenas nos cursos de graduação presenciais) foi de 1.511.388, em 2009, se aproximando da totalidade dos concluintes. E mais: na região sudeste, o número de ingressos no ensino superior (2009) superou o de concluintes do ensino médio no ano anterior (789.763 e 721.379, respectivamente). Um dos casos mais discrepantes é o do Distrito Federal, onde os ingressos atingiram 49.195, face a apenas 21.279 concluintes do ensino médio.

Esses números evidenciam que, não só há uma consolidação do movimento de “desintegração” do ensino superior com o médio, como também se está produzindo uma espécie de excedente de estudantes matriculados no nível superior, de certa maneira descolando-o do fluxo escolar regular. Várias são as causas possíveis disso, podendo haver inclusive um fenômeno de “importação” de estudantes de outras regiões do país, que se dirigem aos centros mais populosos e desenvolvidos. Porém, este não é o nosso foco. Um segundo dado, entretanto, nos conduz a outro aspecto essencial do problema: para que as estratégias do setor privado de ensino continuem a operar conforme a lógica da expansão e acumulação (que demandam, dentre outras coisas, a expansão do contingente potencial de matrículas), não basta mais atacar o problema do fluxo escolar regular, de complexa e demorada resolução. Trata-se, então, de criar mecanismos de reinserção, não só de pessoas que já concluíram (ou não) o ensino médio e não cursaram o superior, como também daqueles aos quais se quer oferecer uma segunda titulação²³⁵.

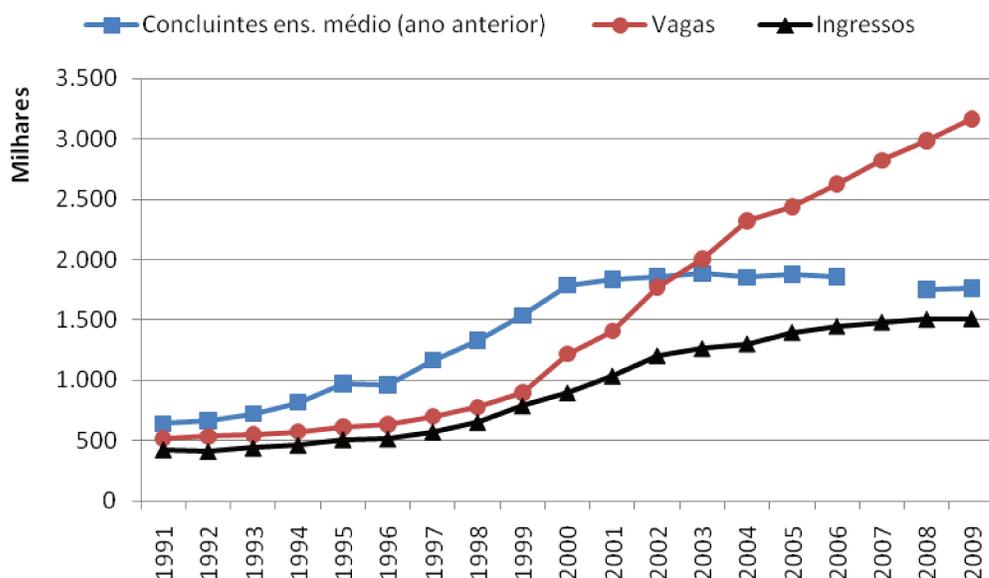
Numa população cuja média geral de anos de estudo é relativamente baixa e o contingente de pessoas sem formação superior é muito alto, as alternativas do setor privado

²³⁴ Dados do Inep, *Sinopse Estatística da Educação Superior 2009*. Doravante neste capítulo, todos os dados sobre a educação superior terão como fonte o Inep, salvo quando houver outra referência.

²³⁵ Instituições como a Universidade Estácio de Sá e a Faculdade Pitágoras (Grupo Kroton Educacional) oferecem condições especiais de ingresso para os candidatos à segunda graduação, dispensando-os de processo seletivo. A despeito de todas as contradições que envolvem o assunto, a não menção aos concursos vestibulares na LDB/1996 (Cf. Cunha, 2003, p. 200), flexibilizando os processos seletivos, e a tendência crescente de tornar os exames nacionais do ensino médio como fator determinante do ingresso no nível superior, parecem também estimular/facilitar o preenchimento das vagas nas IES privadas, somada à vantagem de não mais arcarem com os custos dos exames/processos seletivos.

de ensino residiam na elaboração de estratégias capazes de dar conta desse potencial. Nos dados do gráfico a seguir, ficam claras algumas tendências:

Gráfico III - Concluintes do ensino médio, vagas e ingressos no ensino superior - Brasil, 1991-2009



Na virada dos anos 1990 para os 2000, o número de concluintes do ensino médio praticamente se estabilizou. No entanto, a oferta de vagas de graduação presenciais não parou de crescer, assim como também, em menor grau, o número de ingressos por meio de vestibulares e outros processos seletivos. De 2003 em diante, a importância relativa do fluxo entre os ensinos médio e superior como contingente potencial das IES passou a diminuir a cada ano, ampliando o papel dessas “alternativas” a que nos referimos. Se se incluísse aqui o número de matrículas, vagas e ingressos no chamado ensino à distância (EaD), o problema seria ainda maior. Só em 2009, 268.056 estudantes ingressaram em cursos privados de graduação à distância, sendo 83,8% nas IES com fins lucrativos.

Note-se ainda que na região sudeste (gráfico IV, no Apêndice), a mais contundente do país nos principais indicadores do ensino superior, entre 2006 e 2008 o número de ingressos por processos seletivos nesse nível de ensino superou o número de concluintes do ensino médio no ano anterior. Em 2007, foram 782.553 ingressos para 718.178 concluintes.

Isso significa que já está em curso o processo de “diversificação” do público demandante de ensino superior, não sendo mais apenas uma tendência a se concretizar.

Segundo os dados do IBGE, entre 1991 e 2000 o número de pessoas com mais de 25 anos passou de 71,2 milhões para 85,4 milhões (aumento de 20%), enquanto o percentual de pessoas desse grupo populacional com formação de nível superior foi de 5,4% para 6,8%²³⁶ (aumento de 25,2%). Durante a década de 1990, portanto, não houve grande variação relativa do número de pessoas formadas em nível superior. Dentre o grande contingente de pessoas sem esta formação, pode-se afirmar que o público direto apto a pleitear acesso a este nível de ensino, em 2000, era de cerca de 13,9 milhões (pessoas com ensino médio completo). Mas a conta não se encerra aí: outros 10,9 milhões de pessoas com ensino fundamental completo formam uma espécie de “público indireto” do ensino superior, uma vez que há estratégias para acelerar a sua certificação, como é o caso atual do ENEM, que permite que pessoas com nível fundamental completo recebam certificação do ensino médio.²³⁷ Mais recentemente, a PNAD 2009 mostrou que o grupo populacional com 25 anos ou mais atingiu 111,9 milhões.

Parte do potencial de crescimento do setor de ensino privado já não depende só da expansão das matrículas no ensino médio, respeitando o que seria o “fluxo natural” de chegada ao nível superior. Para os que já concluíram o ensino médio e abandonaram o fluxo escolar regular, era preciso criar condições objetivas de frequência. Para tanto, era fundamental “flexibilizar” a oferta (ensino à distância, cursos rápidos, cursos de final de semana, flexibilização dos processos seletivos que praticamente deixam de existir nas IES comerciais, mecanismos estatais [Fies e Prouni²³⁸] de financiamento dos estudos), além da

²³⁶ Segundo dados da Unesco, em 1976 esse número era de aproximadamente 4,3%; em 1980, de 5%.

²³⁷ Desde 2009, as médias do Enem podem ser usadas para obter o certificado de conclusão da escolarização básica. Esta alternativa extinguiu a aplicação do “Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)” para o nível médio. Para usufruírem desta alternativa não é necessário que os candidatos tenham frequentado a escola regular (ou modalidades como as do EJA), bastando ter 18 anos completos. A prova aplicada é igual à dos demais inscritos no exame e a pontuação mínima exigida “será definida pelas instituições certificadoras (secretarias de Educação ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia) que firmaram acordo de cooperação técnica com o Inep”. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/participante-pode-usar-enem-para-concluir-o-ensino-medio?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 30 maio 2011.

²³⁸ O raciocínio da Secretária de Ensino Superior do MEC, Maria Paula Dallari Bucci, é bem sintomático: “O número de vagas no ProUni é hoje igual ao de vagas oferecidas pelas universidades públicas. É como se nós tivéssemos conseguido fazer uma nova rede federal de universidades, mas com um investimento muito menor”. (Governo..., 2010).

criação de estratégias comerciais convencionais²³⁹. Para os que não concluíram, além do que já foi citado, era preciso resolver primeiro o problema da formação de nível médio, daí os cursos supletivos e similares (certificação rápida) vêm sendo fundamentais²⁴⁰, mas hoje progressivamente substituídos por exames nacionais. No caso dos que buscam – ou, muitas vezes, são induzidos a buscar – uma segunda titulação, não faltou propaganda ideológica. Via de regra, elas se associam ao discurso da empregabilidade e da responsabilização do indivíduo, criando um pretense universo em que ele se torna responsável pelo próprio “sucesso” ou “fracasso”, numa espécie de privatização do desempenho individual, como se este não tivesse nenhuma relação com as condições sociais de trabalho e emprego. Sua forma de realização é a de oferecer as “facilidades” das modalidades descritas anteriormente, sobretudo a do EàD.²⁴¹

É sintomática a forma como o *Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular* (fundado em 09 de abril de 2008, em Brasília/DF, por cinco entidades: Abmes, Abrafi, Anup, Anaceu e Semesp) vem definindo suas estratégias de expansão. Em seu último congresso²⁴², realizado em Salvador, entre 05 e 07 de maio de 2011, apresentou-se como meta atingir o número de 10 milhões de estudantes matriculados no ensino superior. Parte-se do diagnóstico de que o setor público não tem mais condições de ser protagonista dessa expansão e que, por complementaridade, esta atribuição deve ser delegada ao setor privado.

Na “Carta de Salvador”²⁴³, assinada pelos presidentes das cinco entidades do *Fórum*, que reúne as conclusões do IV Congresso, chama a atenção a ênfase que as entidades privadas depositam na necessidade de “parceria” com o MEC e, por conseguinte, com o

²³⁹ Em 14/10/2010, a revista *VEJA* publicou matéria que reportava uma ação judicial do Ministério Público Federal contra o Grupo Anhanguera, acusado de “propaganda enganosa” por anunciar a existência de uma IES que não existe e de cursos à distância como presenciais, sob a designação “presencial interativo”. (Grupo..., 2010). Outras IES privadas têm oferecido “brindes” para atrair novos “clientes”: celulares, serviços de academia gratuitos, tocadores de MP3 e até babás para estudantes com filhos. (Faculdade..., 2009).

²⁴⁰ De 1997 a 2005, o número de estudantes em cursos supletivos (ou EJA) cresceu 60,3%. (Cf. Supletivos..., 2006).

²⁴¹ A associação entre expansão privatista, essas modalidades “facilitadas” de ensino e a diversificação do público potencial do ensino superior, tem sido noticiada na grande imprensa e tem sido usada como arma política nos discursos oficiais. Com esse amálgama ideológico, busca-se justificar a inexorabilidade das políticas de diversificação e diferenciação, que vão do fracionamento dos tipos de cursos e flexibilização dos currículos ao fim da gratuidade do ensino superior estatal, supostamente justificada pelo critério de “justiça social”, dado o perfil mais elitista das IES públicas com relação às privadas.

²⁴² IV Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular.

²⁴³ Cf. Congresso Brasileiro da Educação Superior Particular, IV (2011).

Estado brasileiro, para atingir suas metas. Reivindicam, dentre outras coisas, a manutenção dos programas de financiamento a estudantes da rede privada (Fies e Prouni) e acrescentam a necessidade de se garantir outras necessidades básicas dos estudantes, não cobertas por essas bolsas (moradia, transporte e alimentação, entre outras); apontam os problemas de demanda para o ensino superior (baixas taxas de permanência e conclusão no ensino médio), a preocupação em universalizar o ensino médio (para o qual desejam ser protagonistas na formação de professores); o “efeito negativo” que a dinâmica do desemprego estrutural pode ter quanto à importância que os estudantes atribuem à educação superior e, nesse sentido, que é preciso criar alternativas, o que remete ao problema da permanência dos estudantes no nível superior, bem como de programas governamentais que garantam emprego (estágios, programas de primeiro emprego) aos seus egressos.

Os argumentos sistematizados pelas entidades na “Carta de Salvador” denotam que a preocupação central do *Fórum* das IES privadas é garantir condições adequadas de demanda para o serviço educação. Para fomentar o lucro desses capitais, as entidades não hesitam em falar na necessidade de um “pacto nacional pela educação” e em afirmar um velho bordão da ditadura, requeitado nos anos atuais: “Brasil potência só com educação”. Sobre a demanda, Garcia (2011, p. 08-9), coordenador do Comitê Técnico do referido *Fórum*, é claro: defende a necessidade de “diversificar” o público tradicional do ensino superior, de modo a poder atender às necessidades econômicas do setor privado. Isso indica que, de acordo com as projeções que o setor privado vem fazendo, tende-se a reforçar a reivindicação de que apenas com a expansão do ensino médio não será possível *criar demanda* para as vagas oferecidas por essas IES.

Na mesma linha de argumentação do *Fórum* das IES privadas, a *CM Consultoria* também apresentou um documento no Congresso citado com propostas e estratégias para atingir a meta das 10 milhões de matrículas. Todas elas enfatizam a necessidade de ampliar programas de financiamento estatal às IES privadas com o intuito de combater a “ociosidade” de vagas nas IES (ensino “tradicional”) e, complementarmente, de combater problemas como a pouca distribuição regional do ensino superior (apenas 35% dos municípios brasileiros são atendidos por IES ou pólos de EàD, segundo o estudo), e de estímulo a formas alternativas de ensino (tecnológico, à distância, cursos de curta duração etc.). Vejamos o que se conclui no documento:

A grande parceria público-privada atualmente celebrada entre o MEC e o Fórum das IES Privadas só terá sucesso se houver uma forte conscientização quanto:

1. A necessidade de financiamento em alta escala para que a grande parcela da população de menor poder aquisitivo passa finalmente ter acesso ao ensino superior.
2. A valorização da educação a distância é o grande caminho para o crescimento das matrículas.
3. O aproveitamento da capacidade instalada do setor privado é fator crítico do sucesso.
4. A valoração dos cursos de menor duração é essencial como estratégia para se evitar o “apagão” de mão de obra.
5. A expansão acelerada das matrículas deve ser acompanhada de intensa busca de qualidade.
6. Aprender a aprender, sempre. A educação continuada é uma condição para as pessoas e uma oportunidade para o setor privado do ensino superior. (CM Consultoria, 2011, p. 196).

Concentração e negócios no ensino superior

Numa rápida conta, chega-se a números muito evidentes. Segundo os resultados divulgados por três das maiores IES privadas do país (Anhanguera, Faculdade Pitágoras e Estácio de Sá), referentes ao primeiro trimestre de 2011, o número total de matrículas nessas instituições, entre graduação e pós-graduação (presencial e EàD), atinge cerca de 617 mil. Acrescido do número anunciado de matrículas da Universidade Paulista (Unip), em 2009, de cerca de 200 mil, chega-se a um universo de 817.679 matrículas. A título de comparação, o número total de matrículas nas IFES, em 2009, era de 839.397.

Esses dados mostram que uma estratégia fundamental para as empresas do ramo educacional é a da concentração de mercado (e de capital). Mediante processos de fusão, isto é, da compra de IES menores pelas maiores, em geral localizadas no interior do país e com problemas financeiros, formaram-se grandes grupos (ou “redes” na linguagem do setor). A esse processo que converte a educação em mercadoria controlada por poucos grupos, Oliveira, R. (2009, p. 752) chamou de a “mercadoria oligopolizada”, enquanto Chaves, na mesma linha, fala da “formação de oligopólios no ensino superior privado” (2010, p. 491). Por sua vez, o que permitiu uma aceleração das fusões e da concentração foi, por certo, a abertura de capital das empresas no mercado financeiro. A Anhanguera Educacional foi a

primeira a ir ao mercado de capitais, em 2007 (*idem*, p. 492). No mais, tal concentração interessa a essas IES em vários sentidos:

Como passam a adquirir materiais e equipamentos em grandes quantidades, conseguem reduzir seus custos operacionais e aumentar suas margens de lucro e, assim, podem diminuir os valores das mensalidades. Com o crescimento desses grandes grupos empresariais e a redução das mensalidades cobradas por eles, as pequenas faculdades não conseguem se manter e acabam sendo vendidas. (Chaves, 2010, p. 491).

A outra estratégia é a penetração de capitais estrangeiros nesse mercado, que vem se concretizando por meio da associação dos grupos educacionais (isto é, dos capitais investidos no setor educacional) com o capital financeiro, livremente negociado na forma de ações em bolsas de valores. Além de potencializar o poder de atuação oligopólica dessas empresas, a associação com o capital estrangeiro relativiza qualquer suposta proposição “nacionalista” (de limitar a participação desses capitais) presente no projeto de “reforma universitária” apresentado pelo governo federal.²⁴⁴

O primeiro grupo estrangeiro a se tornar sócio de uma IES brasileira foi o norte-americano *Laureate*, que, em 2005, se associou à Anhembi-Morumbi, de São Paulo. Vários outros grupos estrangeiros percorreram caminho similar desde então:

...o GP Investimentos (que comprou 20% da Estácio de Sá); o UBC Pactual (que possui 38% das faculdades do Nordeste); o Fundo Pátria (com ações da Anhanguera); o *Capital Group* (que possui ações no Grupo Kroton) e, mais recentemente, o Carestian Group, que adquiriu parte do grupo nordestino Maurício de Nassau. (Chaves, 2010, p. 494).²⁴⁵

2ª) Dimensão institucional

O adensamento privatista relativo

²⁴⁴ Segundo Oliveira, R. (2009, p. 752), o “temor” referente à “invasão” dos capitais estrangeiros não passou, portanto, de falsa polêmica, alimentada para desviar o foco do debate.

²⁴⁵ Uma síntese dos processos de fusão e concentração do mercado educacional brasileiro, bem como da penetração dos capitais estrangeiros no setor, podem ser consultadas em Oliveira, R. (2009).

Para operar essa mudança na relação da educação superior com o Estado também foi preciso modificar o perfil das IES e de suas interrelações. Isso se deu de duas maneiras principais: na relação Estado-IES públicas e na relação Estado-IES privadas, peça-chave da expansão dos negócios no ensino superior e do “empresariamento do ensino”.

1. IES estatais:

As mudanças institucionais nas IES públicas vieram no sentido de reorganizar a estrutura triplamente articulada ensino, pesquisa e extensão. Essa reorganização não atingiu as IES apenas internamente, mas também a relação entre elas e entre áreas de conhecimento. No primeiro sentido, por obedecer à diretriz da diferenciação entre as IES ditas “de excelência” e as IES menos consolidadas, com condições mais precárias de funcionamento, com quadro docente já constituído no contexto do enxugamento de recursos e das políticas neoliberais que flexibilizam e reduzem as garantias trabalhistas; no segundo sentido, por ampliar a separação entre as áreas de conhecimento, priorizando as concessões de recursos públicos àquelas mais próximas ao “mercado”, compondo com a iniciativa privada uma série de convênios e acordos, com destaque para a proliferação das fundações privadas ditas de “apoio” à universidade e a abertura para a possibilidade das parcerias público-privadas (PPP), precedidas pela criação dos *fundos setoriais* (1999).

Do ponto de vista da organização acadêmica, a LDB/1996 foi omissa quanto à reafirmação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, numa estratégia que visava favorecer a tendência de diferenciação do ensino e que teve como resultado a própria indefinição dos tipos de IES, à exceção das universidades, sumariamente definidas na lei. Quanto a esta definição, segundo Muranaka e Minto (1998, p. 70-1), sua leitura pode “ensejar a interpretação de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão [...] sejam apenas justapostas, ao invés de articuladas”. Esta interpretação, por sua vez, favorece a afirmação de uma concepção de universidade como “mero conglomerado de cursos diferenciados, sem integração e sem interdisciplinaridade, mas apenas ‘pluridisciplinaridade’” (Minto, 2006, p. 153).

No que tange à gestão/administração das IES, a mudança se instituiu a partir da introdução de princípios “gerenciais” que afetaram particularmente as relações de trabalho, forçando a reorganização dos quadros docentes à luz do *desempenho individual*. Nas

reformas combateu-se a ideia de igualdade de tratamento dos trabalhadores (isonomia salarial), a estabilidade no emprego e a suposta “ineficiência” que se considerava inerente ao funcionalismo público. Um dos obstáculos a serem superados era a própria CF/1988, que havia previsto o Regime Jurídico Único (regulamentado pela Lei Nº 8.112, de 11/12/1990) das IES federais. Já na LDB/1996, previu-se a possibilidade de as IFES gozarem de um “estatuto jurídico especial”.

Essa política de tratamento diferenciado se instituiu com os programas de “incentivo à docência”, cujo exemplo da Gratificação de Estímulo à Docência (GED) para as IFES é sintomático.²⁴⁶ “A criação de instrumentos de incentivo individual e de estímulo à competição entre os docentes é um dos primeiros passos para a criação de uma ‘predisposição docente’ em aceitar o fim da carreira única” (Minto, 2006, p. 239) e a sua substituição por planos de carreira diferenciados, com base na concepção de “desempenho individual”. Outro fator decisivo para a progressiva aceitação da gestão de tipo “gerencial” que institucionalizou o tratamento diferenciado do corpo docente das universidades estatais foi a reforma da previdência, iniciada nos governos FHC e complementada no governo Lula.

No relacionamento geral das IES estatais com o capital, permitiu-se a formação de verdadeiros enclaves privados que escapam ao controle social e dos colegiados acadêmicos no interior dessas instituições (Cf. Leher, 2010, p. 52). A atuação das fundações privadas nas universidades já foi longa e detalhadamente estudada pelo movimento docente, em especial pelo Andes-SN e por algumas ADs. A essa tendência se somou outro momento importante para a política educacional: a aprovação da Lei Nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que instituiu as Parcerias Público-Privadas (PPP) no âmbito da administração pública, recriando sob nova denominação projeto similar ao das organizações sociais (OS) da reforma do Estado (MARE, 1995). Nas PPP, como nas OS, a relação entre a administração pública e o setor privado se estabelece por meio de contratos de gestão, em que o poder público faz uma concessão privilegiada ao setor privado. No caso da educação, se enquadram nas chamadas concessões administrativas²⁴⁷, quando há transferência da gestão de um serviço a um ente privado, que se encarregará de seu funcionamento. Segundo Sguissardi (2006, p. 368), a Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o Programa Universidade Para Todos

²⁴⁶ Instituída pela Lei Nº 9.678/1998 e regulamentada pelo Decreto Nº 2.668/1998. No governo Lula, sofreu alteração com a Medida Provisória Nº 208, de 20 de agosto de 2004.

²⁴⁷ Sobre isso, ver a nota 13 em Sguissardi (2006, p. 368).

(Prouni), foi a “primeira aplicação lato sensu do espírito das PPPs no campo do ensino superior”.

Ainda na esteira da reorganização do ensino, pesquisa e extensão, as reformas foram construindo um arcabouço de medidas para facilitar e fomentar a transformação da extensão numa atividade completamente desintegrada do ensino e da pesquisa. Legitimada pelo discurso do “retorno da universidade à sociedade” que paga impostos e pelo alegado caráter “comunitário” voltado para atender às necessidades do local e da região onde se situa a instituição, a extensão²⁴⁸ se transformou num conjunto de atividades mais facilmente privatizáveis, dadas as dificuldades legais aplicadas ao ensino e à pesquisa ditos *tradicionais*.²⁴⁹ A mais conhecida delas foi a estratégia de cobrar taxas, mensalidades e/ou anuidades nas IES públicas, em especial nos chamados cursos de extensão que, não raro, aparecem travestidos de “cursos de especialização”.

Mesmo quando operados no setor estatal, portanto, os processos de flexibilização e de diversificação das modalidades de ensino estão amplamente vinculados à lógica da privatização. Isto porque operam segundo as mesmas tendências de adequação da educação superior aos novos padrões de acumulação capitalista nos tempos da mundialização. São elas: a tendência de redução relativa (“enxugamento”) dos investimentos estatais na educação pública; o nivelamento por baixo da oferta de cursos no setor público com qualidade similar à das IES privadas (Cf. Leher, 2010, p. 48); a desvinculação entre ensino e pesquisa; a precarização das condições de trabalho dos docentes, fenômeno gritante nas experiências de ensino à distância da UAB, por exemplo; a formação de FT dita “flexível”, barata e rápida, para atender aos requisitos do capital monopolista e dos setores mais lucrativos da economia de serviços no país.

O *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* (REUNI), instituído pelo Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, durante o governo Lula, veio a se constituir numa espécie de “forma plena” da reforma do ensino

²⁴⁸ Por óbvio, há exceções, reafirmamos. Porém, o quadro que vem se desenhando para as atividades de extensão nas universidades brasileiras não autoriza a pensá-las senão como confirmação da regra.

²⁴⁹ Uma tentativa de subverter tais entraves foi feita na elaboração do Projeto de Reforma Universitária do primeiro governo Lula. Com ela buscava-se redefinir o conceito de “ensino”, de forma que fosse possível retirar todas as demais atividades de ensino não *stricto sensu* (graduação e pós-graduação) da obrigação constitucional de gratuidade nas IES oficiais. Atualmente, o projeto encontra-se na sua quarta versão, tornada PL Nº 7.200/2006, que tramita no Congresso Nacional com mais de três centenas de emendas.

superior estatal. Sendo uma versão local do Processo de Bolonha²⁵⁰, adaptada ao capitalismo dependente (Cf. Leher, 2010, p. 67), o REUNI, como política, literalmente reúne as condições necessárias para uma adequação do ensino superior aos ‘novos tempos’. Prevê: 1) ampliação de vagas no sistema federal de ensino no momento em que as políticas de financiamento estatal direto ao setor privado (Prouni²⁵¹) dão sinais de esgotamento, sem aporte de novos recursos capazes de garantir, no mínimo, o padrão de qualidade já estabelecido nas IFES; 2) oferta de cursos de duração reduzida e conteúdos mais enxutos, podendo abdicar de parte da infra-estrutura necessária para uma formação mais densa e sustentada na não separação entre ensino e pesquisa; 3) ensino estruturado em ciclos, mesclando o formato proposto por Bolonha e os *Community Colleges*²⁵² norte-americanos (*idem*, p. 67-8), em que se propõe oferecer tipos de ensino distintos, com função terminal para a maioria (formação genérica, não profissionalizante no sentido tradicional)²⁵³; 4) uso de FT precária, com forte concentração e intensificação do trabalho, com professores dando aulas para turmas de 45 estudantes, para viabilizar a meta de 1:18 na relação docentes/estudantes.

No sentido desta última condição do programa, o governo brasileiro expediu a Portaria Normativa Interministerial MEC/MPOG N° 22/2007, alterada posteriormente pela Portaria N° 224/2007, que instituiu o “banco de professor-equivalente”. A unidade professor-equivalente é regulada pela relação entre a quantidade de docentes e sua remuneração. Como a estratégia geral do REUNI é de expansão com contenção de recursos, a Portaria criou um instrumento para forçar a ampliação de contratações precárias, principalmente de docentes substitutos e com regimes de trabalho parciais, que, na contabilidade do banco, implicam

²⁵⁰ Sobre o processo de Bolonha, ver Leher (2010, p. 64-70) e Silva et al. (2008, p. 109-10).

²⁵¹ Em 2010, o Prouni teve um encolhimento de 5% no número de bolsas concedidas, apesar da procura ter aumentado em cerca de 40%. (Prouni..., 2011). No mesmo período, ampliou-se a presença na mídia do tema da cobrança do ensino nas IES estatais e a proposta de reforma de programas como o Fies, que teve suas taxas de juros reduzidas para o ‘teto’ de 3,5% (Lei N° 12.202, de 14/01/2010).

²⁵² Os *Community Colleges* estadunidenses se expandiram fortemente na segunda metade do século XX. Um de seus objetivos principais era o de criar um sistema de “ensino terciário” (ou “pós-secundário”) capaz de atender contingentes maiores de estudantes, dentre os quais apenas alguns, após um primeiro ciclo curto de estudos, continuariam seus estudos nas universidades.

²⁵³ Simon Schwartzman, um dos principais defensores dessa política, foi claro ao definir que seu fundamento era o de atender às necessidades “das massas”, isto é, adaptar o ensino a um novo público: “O problema não é manter a qualidade do ensino. Se mantiver, a exigência será alta e o aluno ficará reprovado. Para que a qualidade não seja comprometida, é preciso haver diferentes tipos de educação para diferentes tipos de pessoas”. Nesta lógica, o REUNI seria até exagerado para a realidade brasileira, segundo o sociólogo: “A universidade vai ter de dar quase uma educação que deveria ter sido dada no ensino médio, e não está preparada para isso, não tem experiência nesse sentido”. (Currículo..., 2009).

menor impacto sobre as metas a serem cumpridas. Para cada docente atribui-se um peso específico, decrescente conforme seu regime de trabalho. Neste caso, torna-se mais barato contratar vários professores doutores substitutos em regime de 20 horas do que doutores com dedicação exclusiva em regime de 40h. Em maio de 2011, o Decreto Nº 7.485/2011 regulamentou definitivamente a existência do “banco”. O artigo 3º permite que até 20% do quadro docente efetivo das universidades federais seja composto por professores substitutos.

Com o REUNI²⁵⁴, as noções de “fluxo”, de “mobilidade estudantil” (indistinção, formação genérica), de “trajetórias de formação flexíveis” (currículo), de “inovação dos métodos pedagógicos” (uso de tecnologias e recursos que dispensam a FT docente) e de “eficiência na utilização dos recursos”, incluindo a *produtividade* docente, viabilizadas pelo discurso da ociosidade e das altas taxas de abandono, tornam-se fundamentais. A produtividade do ensino é tomada pela *quantidade* de recursos que se utiliza, em média, para completar a formação dos estudantes. Implanta-se uma lógica tecnicista, segundo a qual não importa que a formação seja precária (condições objetivas do processo), mas que produza resultados.²⁵⁵

2. IES privadas:

Nas IES privadas, os itens da reforma que afetaram mais diretamente sua forma de organização foram aqueles que envolviam o acesso a recursos públicos e as exigências relativas ao funcionamento (número de docentes titulados e em dedicação integral, por exemplo), abertura e fechamento de cursos. Do ponto de vista dos setores organizados das IES privadas, duas grandes reivindicações foram feitas: de um lado, a desregulamentação completa do setor, com redução de exigências e controles (deixando o “mercado” funcionar). Parte disso, como já foi dito, foi conquistado mediante a não regulamentação dos tipos de IES na LDB/1996, o que foi apenas parcial e superficialmente resolvido com os Decretos Nº 2.306/1997, posteriormente substituído pelo Decreto Nº 3.860/2001. De outro lado, uma

²⁵⁴ O conjunto de recomendações e diretrizes do MEC para firmar os contratos do Reuni com as Ifes, estão reunidos no documento *REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais* (Brasil. MEC, 2007).

²⁵⁵ Um dos projetos que melhor simbolizam essa lógica de resultados é o da *Universidade Nova*, proposto pelo reitor da Universidade Federal da Bahia, Naomar de Almeida Filho. Este projeto se viabilizou com o REUNI e instituiu o que se chamou de bacharelado interdisciplinar (BI). O próprio Almeida Filho (2009) sugere que o BI pode até “superar” o *college* norte-americano por ser “mais econômico” e por “fomentar a interdisciplinaridade e resgatar a missão civilizatória da universidade”.

política de avaliação de tipo genérico, ranqueadora, que sob o pressuposto de avaliar pelo “rendimento individual” dos alunos, e ainda por meio de “indicadores de qualidade”, deixou aberta a possibilidade de burlar o processo de avaliação, favorecendo as IES que podiam “maquiar” resultados e mostrar sua “eficiência”. Na realidade, mais do que se preocupar com o processo da avaliação, essas políticas se tornaram verdadeiros *meios* de indução das políticas e diretrizes.

A outra dimensão dessa “desregulamentação” generalizada se concretizou com a diferenciação institucional e a diversificação das modalidades de ensino. A LDB/1996 não reafirmou o princípio da indissociabilidade, prevendo cursos sequenciais (Art. 44) e “universidades especializadas por campo do saber” (Art. 52). Posteriormente, a diferenciação institucional ganhou contornos mais claros com a sequência de Decretos (Nº 2.207/1997, Nº 2.306/1997 e Nº 3.860/2001), substituídos respectivamente.

A segunda grande reivindicação do setor privado foi referente à própria maneira de organizar o ensino público, haja vista seu interesse direto na desorganização desse ensino e a perspectiva de concorrer por verbas públicas. A viabilização desse movimento de fronteiras entre setor privado e Estado se materializou com a ideia do *público não estatal*, mais tarde da educação como *bem público* e nas demais políticas de transferência de dinheiro público para o setor.²⁵⁶

A internacionalização

Está em curso a internacionalização da educação superior. Dentre os vários significados possíveis disto, incluem-se da simples abertura e facilitação ao intercâmbio de estudantes e docentes, ao processo de liberação do capital estrangeiro nos negócios do ensino superior, com a formação de grandes conglomerados e a possibilidade de negociação de ações no mercado financeiro.

A internacionalização da educação superior percorre os caminhos pavimentados por acordos internacionais que visam criar um “espaço mundial” para áreas ainda não dominadas pela lógica da acumulação de capital. Seus marcos fundamentais foram a criação da

²⁵⁶ Sobre as políticas de financiamento do ensino superior e as “estratégias da privatização”, fizemos uma discussão sintética em Minto (2006, p. 246-51). Para uma discussão mais aprofundada sobre os mecanismos de financiamento, ver Davies (2002).

Organização Mundial do Comércio (em 1995, substituindo o GATT) e a definição do Acordo Geral de Comércio e Serviços (AGCS ou GATS, na sigla em inglês), como resultado da Rodada Uruguai do GATT (1986-1994). (Cf. Leher, 2010, p. 54). Com o GATS em vigor desde 1995, as negociações sobre a educação superior, um dos “serviços” de maior interesse a serem negociados, se aceleraram a partir da Rodada Doha (2001). Naquela ocasião, três países foram os principais defensores da plena liberalização do comércio global da educação superior como serviço: EUA, Austrália e Nova Zelândia. Segundo García-Guadilla (2002, p. 04), o “GATS funciona como uma agenda” com base na qual, a cada rodada de negociações, se gera “maior liberalização, cobrindo mais setores e eliminando maiores restrições”.

Outro documento orientador do processo de internacionalização foi o “Relatório Delors”, que preconizava a “cooperação internacional” como função essencial das universidades. Segundo tal relatório, essa cooperação era basilar para produzir a “geminção de instituições de pesquisa de países industrializados com instituições homólogas de países em desenvolvimento”, bem como a “livre circulação de pessoas e a partilha de conhecimentos”, sempre respeitando as normas da propriedade intelectual. (Delors et al., 2001, p. 145-6).

O discurso da internacionalização explicita bem os traços definidores do papel a ser exercido pela universidade nas condições do desenvolvimento capitalista brasileiro. Há, porém, uma perspectiva pela qual o termo é identificado à “excelência acadêmica”. As IES “internacionalizadas” seriam as mais “modernas” e avançadas, de acordo com os parâmetros e diretrizes das instituições dos países centrais.

Empossado ministro da ciência e tecnologia²⁵⁷, Aloizio Mercadante anunciou, nos seus primeiros dois meses de mandato, que um dos objetivos a serem perseguidos pela atual gestão é o de “repatriar” cientistas brasileiros hoje vivendo no exterior e podendo usufruir de “melhores condições de trabalho”, e de *importar* pesquisadores estrangeiros para o Brasil. Conforme o conjunto de matérias²⁵⁸ publicado pela *Folha de S. Paulo*, em 02/02/2011, sugere-se que a “concorrência” e a “livre iniciativa” dos pesquisadores, bem como sua

²⁵⁷ Recém titulado Doutor em Economia pelo Instituto de Economia da Unicamp, sua defesa de tese ocorreu em 17/12/2010. Ironicamente, tornou-se o “doutorando” que talvez tenha levado mais tempo para defender um trabalho de conclusão de curso de pós-graduação, indo na contramão de toda a política (produtivista, restritiva e de prazos exíguos) que o governo petista vinha implantando.

²⁵⁸ “Salário igual ‘expulsa’ cientistas brasileiros”; “A gente sempre tem vontade de voltar, diz pesquisadora”, além do artigo “Há um baixo dinamismo na universidade brasileira”, assinado por José Nelson Onuchic.

proximidade com o mercado, sejam os parâmetros dessas melhores condições de trabalho. Esse jornal também expressou em editorial (04/02/2011)²⁵⁹ sua opinião favorável ao repatriamento, afirmando que isto contribuiria para “oxigenar as pesquisas” brasileiras. Tudo isso aconteceria sem ferir os cânones do mercado, já que esses pesquisadores permaneceriam vinculados a instituições de outros países, pois tal repatriamento seria feito mediante a concessão de bolsas para que os referidos pesquisadores “passassem um tempo” no país.

No afã de promover mudanças em prol da internacionalização, chega-se mesmo a lamentar os prejuízos de não termos professores ministrando aulas em inglês. Assim se manifesta Schwartzman (2011):

É em inglês que se fecham praticamente todos os grandes negócios internacionais, assim como é nessa língua que se registram os mais importantes avanços científicos. Não utilizá-la nesses campos equivale a arremessar-se para fora do mundo.

E os prejuízos de se afastar dos círculos de produção científica e não internacionalizar as universidades brasileiras superam em muito os de conviver com alguns "sales", "coffee breaks" e outros estrangeirismos de gosto duvidoso, dos quais a língua saberá livrar-se, se lhe dermos tempo suficiente.

O ranço conservador presente na fala anterior é expressivo das adequações e acomodações que a educação superior é obrigada a se submeter na fase atual do MPC. A assertiva de que o inglês é a língua universal para o registro dos “mais importantes avanços científicos” surge como uma espécie de pretensão apelo universal que busca ocultar, mistificando-as, uma série de questões: que tipos de conhecimentos são esses e a quem interessam? As universidades e os pesquisadores brasileiros não têm de produzir conhecimentos que interessam ao próprio país? Em que condições são produzidas as pesquisas científicas, bem como sua divulgação pública, no Brasil?

Perguntas como essas ajudam a desvelar os interesses ocultos nos discursos dominantes. Internacionalizar, seja na vertente que for, tem um sentido muito específico no Brasil de hoje: significa ajustar as IES, assim como o que nelas se produz, às regras, valores e diretrizes difundidas no espaço da acumulação de capital em escala mundial, nada tendo a ver com uma “inclusão” de todos e de tudo na sua esfera de realização. Daí o sentido

²⁵⁹ Cf. Talento..., 2011.

ideológico deturpador oculto na sua autopromoção como “internacional”. Essa difusão não é aleatória e a menção à língua inglesa como vernáculo da ciência é mais do que esclarecedora: trata-se da “ciência” produzida para atender aos interesses de classe hegemônicos do capitalismo global. Um dos recursos usados pelas elites mundiais para “estimular” os países periféricos a se adequar a tais regras, valores e diretrizes, é o de pressionar por mudanças na organização de seus sistemas de ensino e pesquisa.

No caso brasileiro, prevalece uma orientação clara no que se refere à pós-graduação e ao ajuste que as IES públicas devem fazer. As políticas de avaliação do setor retratam bem isso, haja vista o peso dos critérios de “inserção internacional” adotados, que condicionam os “programas de excelência”.²⁶⁰ Mas a *internacionalização* do campo da educação superior não pode ser generalizada. Estamos falando dos “centros de excelência”; isso porque, como noutros campos da reprodução social, não se espera que toda a educação superior seja tributária de qualidade com padrões de “excelência”. Daí ser necessário segmentar e hierarquizar instituições e suas produções. O contraste entre o sistema de avaliação CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*, amplamente burocratizado e quantitativista, e a absoluta ausência de mecanismos de controle e de avaliação dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, que funcionam mais ao sabor das “tendências do mercado”, é uma indicação exemplar disso.

Não é preciso ir além dos temas tratados na chamada grande imprensa para se ter uma noção do significado disso em termos institucionais. Na citada matéria publicada pela *Folha de S. Paulo* (02/02/2011), os três destaques foram: “Salário igual ‘expulsa’ cientistas brasileiros” (título); “Falta de competitividade faz com que pesquisadores não voltem ao país” (sub-título) e “Bolsas temporárias para brasileiros passarem uns meses no Brasil é aposta de governo para atrair cérebros de volta” (segundo sub-título).

Há uma concepção ideológica por trás dessas referências à universidade e à pesquisa científica no país. Como imaginar o impacto de universidades que se “internacionalizam” e do discurso apelativo ao domínio da língua inglesa numa sociedade que não conseguiu – sob o MPC – sequer solucionar o problema do analfabetismo total e da sua variante, o chamado

²⁶⁰ Os critérios da avaliação Capes para os programas de pós-graduação variam conforme a área, porém é comum a todas elas a prevalência de critérios de “inserção internacional” para obtenção dos maiores conceitos nas (6 e 7) nas avaliações trienais.

analfabetismo funcional²⁶¹, em que não se produz o domínio dos instrumentos básicos da língua materna? As propostas de internacionalização, portanto, não são apenas ocasionais. Elas tendem a exprimir as tendências gerais da educação superior em termos mundiais, mas, sobretudo, naquilo que esse processo implica na realidade brasileira.

3ª) Dimensão do trabalho de docência e pesquisa

Essa terceira dimensão mantém, com as demais, relações imediatas e mediatas. Por um lado, corresponde à *forma* de realização das demais políticas, uma espécie de ponta de lança do conjunto das reformas; por outro lado, é sua *base concreta*. No primeiro sentido, o objetivo é produzir a aceitação acrítica, minar as resistências, fazer com que os sujeitos do processo de trabalho acadêmico sejam também *promotores* das mudanças. No segundo sentido, são as condições já “precarizadas”, acumuladas ao longo de décadas, que servem de base objetiva para as reformas, viabilizando-as pela força das circunstâncias vividas (compressão dos salários, falta de investimentos públicos, entraves burocráticos, entre outros).

Não há, portanto, uma hierarquia entre as três dimensões mencionadas. Elas se complementam, formando um conjunto de relações dialeticamente articuladas. Um dos principais sustentáculos desta terceira dimensão é a questão da FT docente. Na vigência do capitalismo, em qualquer processo de trabalho a tendência do capital é a de ampliar as taxas de exploração (absoluta e relativa), o que pode ser feito por meio de um leque de alternativas: ampliar a intensidade do trabalho, reduzir direitos e garantias trabalhistas, diminuir custos mediante aumentos de *produtividade*, substituir FT mais titulada por FT menos titulada, reduzir o custo social da FT no mercado.

Essa dimensão mais palpável do processo de reformas da educação superior, portanto, corresponde a um só tempo à *forma da realização* e à *base material* dos processos mais gerais a que nos referimos nas dimensões anteriores. São, assim, fundamentais para tornar viáveis tanto a desnecessidade da universidade autônoma e a construção de uma universidade de resultados, como a diferenciação institucional, em favor do setor privado.

²⁶¹ Referimo-nos à existência de cerca de 14,1 milhões de analfabetos totais e 29,5 milhões de analfabetos funcionais (pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de estudos completos) no país, segundo dados da PNAD 2009 (IBGE).

1. O docente-pesquisador nas IES estatais:

O golpe mais duro atingiu as universidades estatais, gratuitas e organizadas segundo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Uma primeira alteração essencial das reformas foi a de enfraquecer – e, quando possível, eliminar – as condições especiais (ditas “privilégios”, pelo discurso conservador) dos servidores docentes das universidades estatais. As IFES foram muito afetadas nesse sentido.

As mudanças se agrupam em três grandes conjuntos:

- **redução de direitos e conquistas** obtidos no decorrer da década de 1980, sobretudo a questão da isonomia salarial (1987) e as garantias constitucionais (as de fato e as possíveis de serem regulamentadas por legislações posteriores), como a existência de um Regime Jurídico Único (previsto na CF/1988 e implementado em 1990);

- **intensificação do trabalho docente:** exigência de *resultados* (o produtivismo acadêmico), a multiplicação das funções, a confusão entre atividades burocráticas e acadêmicas, a transformação dos docentes em *empreendedores* individuais, em busca de recursos no setor privado e de editais de agências estatais de fomento à pesquisa, já que as universidades não garantem, com seus próprios orçamentos, suporte financeiro para a pesquisa;

- **ampliação das taxas de exploração da FT:** o arrocho salarial²⁶² é sua forma clássica. Mas há muitas outras: a não eliminação e, noutros casos, a ampliação das contratações precárias, das terceirizações, a criação de um verdadeiro “mercado” de FT no interior das universidades estatais (uso da FT dos pós-graduandos para atividades, em substituição à FT docente regular), que serve de base para a realização de cursos de especialização, de extensão e atividades das fundações privadas, que complementam os rendimentos dos docentes e garantem a rentabilidade dessas “alternativas” na escassez de recursos públicos para as IES públicas.

²⁶² Silva Jr. e Silva (2008, p. 198-201) demonstram que entre 1995 e 2005, os salários dos docentes das IFES sofreram sistemáticas perdas em valores reais, descontada a inflação correspondente ao período. Em certos casos, como o dos professores doutores (Adjunto I), essa perda chegou a 28,21%. Outra tendência paralela foi a de alterar a composição dos salários, que foram ganhando parcelas maiores de “gratificações” e a depender de complementações, o que torna os docentes cada vez mais suscetíveis às metas de produtividade e outras exigências burocráticas que informam o “modelo” em vigor (fundações, cursos pagos, editais de financiamento, produtivismo).

Do ponto de vista das IES estatais, a regulação da pós-graduação por meio do novo “modelo Capes” de avaliação, instituído a partir de 1996/1997, dos critérios de financiamento à pesquisa das agências de fomento (CNPq, Capes, Fapesp e outras) e das condições que facilitaram a difusão do produtivismo acadêmico como *ethos* do trabalho do docente-pesquisador nas IES públicas, tornou-se o “pólo irradiador da efetiva reforma universitária em curso”, afirmam Sguissardi e Silva Jr. (2009, p. 46).

Segundo os mesmos autores, é a constituição desse modelo produtivista de controle do trabalho docente que fez com que a regulação das IES estatais se deixasse penetrar por controles mercantis, dotando o professor de uma “sociabilidade produtiva”:

A sociabilidade produtiva é a nova forma de ser do professor-pesquisador e do cidadão que, com as formas atualizadas de exploração da mais-valia relativa e absoluta, leva o professor-pesquisador à exaustão por vontade própria. (*idem*, p. 47).

O Estado faz a mediação entre o trabalho realizado nas IES e o capital. Em outras palavras, faz com que o trabalho acadêmico e a pesquisa científica e tecnológica ganhem as cores do interesse privado, criando uma massa de FT nas universidades apta a ser aproveitada pelas empresas. A regulação que se abate sobre a pós-graduação, com fortes repercussões negativas para os que não se adaptam a elas, obrigam os professores-pesquisadores a:

a) produzir e publicar determinada média anual de “produtos” científicos em periódicos, classificados pela agência [Capes], ou em editoras de renome; b) dar aulas na pós-graduação e na graduação; c) ter pesquisa financiada por agências de fomento que gozem de prestígio acadêmico; e d) prestar assessorias e consultorias científicas. (*idem*, p. 43).

O currículo *Lattes* é o cartão de visitas, avalizado pelo Estado, desses professores-pesquisadores que têm tido seu trabalho cada vez mais intensificado e deslocado – como trabalho explorado – para atender aos interesses imediatos das empresas privadas nos últimos anos. Com um “bom” *Lattes* o indivíduo se torna “apresentável” no mercado acadêmico, apto a disputar recursos, bolsas de produtividade, linhas de financiamento. No

limite, sob as condições do mercado periférico do produtivismo acadêmico brasileiro, o *Lattes* autoriza a hipoteca da própria saúde do professor-pesquisador, que se vê impotente frente ao poder, adoecendo como “única forma de resistência às suas novas funções na universidade” (Sguissardi e Silva Jr., 2009, p. 45).

Segundo essa hipótese, trata-se de produzir uma FT no nível superior de ensino que seja funcional ao capital. Não apenas como função mediata, mas também imediata, como trabalho imediatamente produtivo, principalmente nas atividades de inovação que visam incrementar a *competitividade* das empresas instaladas no país, quase sempre controladas pelo grande capital monopolista. As políticas de financiamento e avaliação da pós-graduação, antes de mais nada, têm como função naturalizar essas novas atribuições, induzindo a conformação dessa FT superqualificada para o capital. Fazem-no fetichizando a produtividade acadêmica, que se reveste da condição de “redentora” do esforço individual em nome do desenvolvimento coletivo, da ciência e do progresso, terrenos férteis para a disseminação das políticas de incentivo individual, de “premiação ao mérito” e de “punição dos improdutos”.

Uma das propostas de maior apelo no sentido de criar essa FT “flexível”, adequada aos ‘novos tempos’, foi defendida pelos organismos internacionais e, por exemplo, pela Confederação Nacional da Indústria (CNI)²⁶³: flexibilizar o regime de dedicação exclusiva dos docentes das IES públicas, de modo que estes pudessem dedicar parte de seu tempo de trabalho às empresas e outras atividades no setor privado, como consultorias e venda de serviços. No governo Lula, parte dessas reivindicações foi atendida com a aprovação da Lei de Inovação Tecnológica (Lei Nº 10.973, de 02 de dezembro de 2004).²⁶⁴ Esta lei permitiu a alocação de recursos públicos para empresas nos projetos ditos de “inovação”, seguindo a orientação de facilitar a utilização da infra-estrutura das IES públicas e seus recursos humanos pelas empresas privadas; além de prever a gratificação (ferindo a isonomia salarial e introduzindo uma lógica competitiva e meritocrática) de docentes/pesquisadores que contribuíssem, por meio de suas produções, com as empresas.

²⁶³ As diretrizes defendidas pela CNI para a educação superior e, particularmente, para as universidades públicas, podem ser consultadas em Rodrigues (2007, p. 31-58).

²⁶⁴ Seguindo essa tendência, os pós-graduandos bolsistas do CNPq e da Capes foram objeto de uma “flexibilização” que também eliminou a dedicação exclusiva. Trata-se da Portaria Conjunta Nº 1, de 15/07/2010, que autorizou o acúmulo de bolsas com outras fontes de remuneração. A medida, diga-se, somente legitimou o que era prática vigente nas universidades brasileiras.

Em julho de 2010, a imprensa brasileira noticiou a existência de uma minuta de lei para regularizar as “atividades extras” dos professores das IFES em regime de dedicação exclusiva. Em matéria do *Estado de S. Paulo*, afirma-se: “Preparado ao longo dos últimos dois anos, o texto, com 46 artigos, traz regras mais precisas para essa prática comum, mas que há tempos era condenada pelo Tribunal de Contas da União”. A “condenação”, contudo, não passava de um expediente burocrático: “‘Normas mais claras eram indispensáveis’, afirmou o ministro do TCU, Aroldo Cedraz”²⁶⁵, ainda segundo a mesma reportagem. Não se trata somente de criar regras para novas atividades, mas da regulamentação – e, por que não, da “anistia” – das atividades remuneradas que muitos docentes já realizavam nas fundações privadas de “apoio” às universidades estatais, mesmo não sendo permitidas por lei.

Por fim, uma tendência que está ligada a todas as demais: de enfraquecimento induzido dos instrumentos de luta dos docentes das IES estatais, num jogo político que envolve as instâncias governamentais (que apoiaram/induziram a criação de uma “nova” entidade docente, o Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior - PROIFES, orientado para deslegitimar o ANDES-SN)²⁶⁶; a grande mídia, que promove campanhas sistemáticas antigreve, antissindicalização, enfim, contra tudo o que possa significar capacidade de organização e luta dos trabalhadores das IES; e o próprio regime vigente de trabalho e de organização das IES, que impelem os docentes à adaptação conformista, ao sacrifício de sua própria capacidade crítica, haja vista que sua não adaptação acaba por torná-los vítimas da lógica vigente, sendo alvo de restrições a financiamentos, dificuldades de aprovação de relatórios, descredenciamento de programas de pós-graduação, entre outros. Instaura-se uma lógica predatória entre pares, com a inauguração do fomento a uma verdadeira “concorrência acadêmica”.

2. Trabalho docente supérfluo nas IES privadas:

Para o setor privado, as formas predominantes da “precarização” das condições de trabalho foram: aumento do tamanho médio das turmas, compressão dos salários, intensificação do número de horas-aula; expedientes de contratação precárias como as “pessoas jurídicas”, substituição de professores mais antigos e mais titulados por recém

²⁶⁵ Cf. Projeto..., 2010.

²⁶⁶ Sobre a forma como o PROIFES foi criado, ver Leher (2008).

formados e menos titulados. Em 2009, o corpo docente em exercício nas IES privadas era formado por 53% de professores horistas, contando com outros 25,5% de professores em regime de tempo parcial e apenas 21,5% em tempo integral.

Outra dimensão que expressa bem o sentido geral das consequências da dominação capitalista num setor como a educação é o progressivo esvaziamento do ensino e a tendência de alienação do trabalho docente. Este se torna cada vez mais refém de um “mecanismo” de ensino, composto pelas novas tecnologias, pelos materiais ditos didáticos (verdadeiros pacotes padronizados²⁶⁷), pela orientação pedagógica hegemônica na questão da aprendizagem (via de regra, significando a desnecessidade da preparação do professor), nas precárias condições do trabalho.

Essas tendências são ainda mais sérias e preocupantes quando se pensa na atual expansão desenfreada e a baixo custo do chamado ensino à distância, que se transformou na principal fronteira de expansão do setor privado de ensino superior. A formação dos grandes conglomerados, não só nacionais, mas também crescentemente internacionais, constituem a base dessa expansão.

O trabalho do professor empregado nas IES privadas de ensino tende a se tornar *superfluo*, conforme a tendência histórica de subsunção do trabalho ao capital descrita por Marx n’*O Capital*. Grosso modo, este professor passa a trabalhar sob condições que: a) limitam a sua capacidade autônoma de controlar o processo de ensino (seu processo de trabalho), subjugado aos métodos prontos que é obrigado a adotar e que, do ponto de vista das empresas do ensino, barateiam os custos de operação e, principalmente, de remuneração da FT; b) amplia-se a densidade tecnológica presente nas atividades didáticas, com a substituição de parcela dos currículos acadêmicos pelas atividades de EàD e mesmo pela

²⁶⁷ A padronização de métodos, materiais didáticos e recursos tecnológicos que os acompanham, é o que dá suporte a um dos principais nichos do atual mercado do ensino na área da educação: a comercialização de “sistemas de ensino”. Vários grupos brasileiros atuam nesse ramo, que vem sendo disputado também por grandes grupos internacionais (ver Silva et al., 2008, p. 118). Associada a esta tendência, nota-se que o ramo editorial tem sido utilizado como “ponte” para a entrada do capital estrangeiro nas atividades do ensino, haja vista estratégias como a da compra da editora Moderna pelo grupo Santillana (braço editorial do grupo espanhol Prisa), em 2001, interessado no promissor ramo de negócios com o Estado brasileiro. Em 2007, a Moderna foi a editora que mais vendeu livros para o governo federal, representando 32,75% dos pedidos, num mercado que movimentou R\$ 840 milhões naquele ano. (MEC..., 2007). Outras duas negociações recentes foram: a venda do “Método COC” de ensino para o grupo inglês Pearson, também atuante no ramo editorial. O negócio foi fechado por R\$ 613 milhões, conforme noticiou o jornal *Folha de S. Paulo* (“Método”..., 2010); e a aquisição do Anglo pelo Grupo Abril, proprietário das editoras Ática e Scipione e de um faturamento acima de R\$ 500 milhões. (Abril..., 2010).

expansão da *modalidade* ensino à distância, criando-se um quase *mecanismo* automatizado de ensino que subjuga o professor; c) subordinado às duas tendências anteriores, desse professor exige-se cada vez menos formação (que não se confunde com titulação), tornando-o facilmente substituível com a expansão da certificação de nível superior em massa desde os anos 1990, o que resulta, de um lado, na pressão por redução dos salários pagos e no aumento da precariedade das condições de trabalho (contratos “flexíveis”, ampliação do número de “horistas”, de redução de direitos com as contratações como pessoa jurídica) e na superexploração desses trabalhadores, que se obrigam a trabalhar ainda mais para compensar os baixos ganhos (turmas lotadas, simultaneidade de turmas presenciais e de EàD).

Essa precarização é generalizada no setor privado, não se limitando às IES com fins lucrativos e/ou às IES não universitárias. Conforme matéria da *Folha de S. Paulo*, de 12/05/2008, apenas 37 das 86 universidades privadas (43%) cumpriam a exigência legal (LDB/1996) de ter um terço dos docentes trabalhando em regime integral. O prazo legal previsto para a adequação “acabou há quatro anos, mas o MEC ainda não descredenciou nenhuma instituição”, dizia a reportagem. Dentre as universidades estatais, ainda segundo a mesma reportagem, é interessante notar que das 90 universidades públicas existentes à época, apenas seis não cumpriam a lei, sendo, quatro delas, IES que cobravam mensalidades. (Universidade..., 2008). Em agosto do mesmo ano, a *Folha de S. Paulo* noticiou ainda que, à medida que o setor privado se concentrava e se fortalecia na forma de grandes grupos, as condições de trabalho seguiam rota oposta, se precarizando. As entidades sindicais aos quais se filiam os docentes dessas IES acusam as mesmas de impedirem a organização dos trabalhadores (caso da Anhanguera, por exemplo), além de demissões em massa e não cumprimento das exigências legais de funcionamento (Estácio de Sá). (Sindicato..., 2008).

A maior entidade sindical ligada ao setor, a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino*, vêm denunciando as condições de trabalho no ensino superior privado:

Na grande maioria dos casos, vemos aumentos constantes de mensalidades; ausência de democracia interna e de liberdade de organização das categorias da comunidade universitária, com repressão, perseguição, expulsões e demissões; inexistência de pesquisa e extensão; ausência total de políticas de assistência estudantil; falta de cumprimento de direitos

trabalhistas. (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, s/d., p. 02).

No mais, a entidade destaca que o problema das IES privadas é de fundo econômico, o que, criando um clima alarmista, gera um sem número de expedientes para precarização ainda maior do ensino (com o EàD), “disciplinas on-line, aulas tele transmitidas e outras falsas modernidades” para realizar a “flexibilização curricular”. Apontam também que há “um grande enxugamento do quadro acadêmico com eliminação de coordenações e horas-aulas com implantação de Gerências Executivas sem qualificação acadêmica adequada”; a “adoção de procedimentos pedagógicos como a modularização (extinção de pré-requisitos sem critério algum), a otimização das disciplinas (oferecimento de disciplinas comuns para alunos de diferentes cursos, sem atender às suas especificidades)”; além da “prática perversa de eliminar custos com a demissão de docentes qualificados e com muita experiência que, numa visão meramente contábil, oneram as folhas de pagamento porque recebem adicionais por sua titulação e anos de experiência” (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino, s/d., p. 05).

Ensino versus pesquisa

A implantação sistemática dos programas de pós-graduação no país, no decorrer da Ditadura, também afetou o conjunto da educação superior. Duas consequências principais disso envolvem a contraposição do ensino de pós-graduação ao de graduação. Como sintetiza Sguissardi (2009, p. 149):

1^a) esvaziamento da graduação, reduzindo-se o valor socioeconômico do diploma e reduzindo-se seu potencial de empregabilidade (para usar um termo do glossário neoliberal);

2^a) esvaziamento e desqualificação do currículo de graduação, tendo se transferido para a pós-graduação as disciplinas mais exigentes.

Esse movimento de separação entre os ensinos de graduação e pós-graduação também teria sido reforçado nas reformas dos anos 1990 e 2000 com a consolidação da dissociação entre ensino e pesquisa. Isso tendeu a produzir duas ordens de separação: uma primeira, entre as IES de ensino (as “neoprofissionais”, para Sguissardi) e IES de pesquisa (as universidades, submetidas a controles e procedimentos que sufocam a sua autonomia, sobretudo via avaliação); e uma segunda, entre as atividades de ensino e as atividades de pesquisa dentro das próprias universidades, criando prioridades distintas entre graduação e pós-graduação. Esta dicotomia se enraizou na Ditadura, quando se separou definitivamente o financiamento da pesquisa (advindo de fontes externas) e do ensino (orçamentário) (Cf. Germano, 2000, p. 154-5), ensejando a separação entre “setores” da universidade, com repercussões distintas em cada área de conhecimento.

Panorama da educação superior da miséria nos dias atuais

A forma descritiva adotada para a exposição das três dimensões das reformas nas últimas duas décadas, não implica reduzir a importância das contradições e dos processos de resistência que estão na base de tais reformas. Nenhuma delas se estabeleceu por *ato* dos sujeitos responsáveis, tampouco se deu de forma imediata, sem a precedência de uma elaboração anterior. Projetos como o REUNI, negociados e aprovados a toque de caixa em muitas universidades, também tiveram ampla resistência dos movimentos docente, estudantil e dos sindicatos de servidores das IFES. Os estudantes, em particular, organizaram ocupações em diversas reitorias. (Cf. Leher, 2010, p. 70). Muitas resistências ainda se fazem sentir quanto à implantação do ensino à distância em projetos como a UAB e a Univesp²⁶⁸, em São Paulo, contra a atuação de fundações privadas no interior das universidades estatais e contra as formas de controle, vigilância e repressão dos movimentos e organizações.

A existência de manifestações e mobilizações contra essa agenda educacional explica porque a repressão policial voltou a ocupar um espaço maior nas políticas educacionais, tornando-se uma espécie de braço armado dessas políticas. A repressão ao conjunto dos movimentos sociais contemporâneos vem se constituindo num verdadeiro processo de *criminalização* dos que se rebelam frente aos problemas sociais. De alguns anos para cá, a

²⁶⁸ Universidade Virtual do Estado de São Paulo.

repressão policial dentro dos *campi* universitários deixou até mesmo de causar o impacto que durante muito tempo causava, haja vista as invasões policiais na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara (junho de 2007) e na Universidade de São Paulo (junho de 2009)²⁶⁹, para citar apenas dois exemplos que tiveram ampla exposição midiática e respaldo de parte da comunidade acadêmica. O problema da violência nos *campi* (assaltos, roubos a caixas eletrônicos, tentativas de estupro etc.) vem gerando o ‘clima’ ideológico para uma escalada nas formas de controle – não raro também privatizadas – como a adoção de catracas eletrônicas, de câmeras de vigilância²⁷⁰ e de um sem número de proibições administrativas em nome da “segurança”.

Também é um fato, entretanto, que essas resistências vêm se desgastando, inclusive como reflexo das próprias condições que as políticas educacionais adotadas desde os anos 1990 foram criando. Nesse movimento que tensiona as forças sociais ora para um lado, ora para outro, têm prevalecido as forças pró-reformas implantadas, razão pela qual optamos por sua descrição de uma forma mais objetiva, dando ênfase naquilo que se efetivou, sem, no entanto, minimizar suas contradições.

A essa altura, parece-nos claro que para compreender a educação superior no Brasil é preciso fugir das *idealizações* sobre a universidade; sejam as críticas, que querem fazê-la cumprir funções para as quais ela nunca foi preparada, sejam as conservadoras, que a idealizam para destruí-la e construir outra universidade em seu lugar, igualmente idealizada, só que no sentido de adequar-se às orientações gerais das classes dominantes na formação social brasileira atual. Pode-se assim concluir que a educação superior, multifacetada, fragmentada, destituída de uma forma de organização sistêmica, amplamente privatizada (uma das maiores do mundo) e permeada por instrumentos eficazes de controles estatais e mercantis, atende a pelo menos um conjunto de funções hoje:

a) formação/titulação de FT em diferentes níveis: da FT de baixo custo, formada precariamente, à preparação de quadros para gerir as atividades do capital (“mercadoria-

²⁶⁹ Nesta ocasião, a invasão policial no campus da USP não foi apenas episódica, tendo ocorrido de forma permanente por vários dias, sob alegação de “proteção ao patrimônio” por parte da reitoria da universidade. (PM..., 2009).

²⁷⁰ Em 2011, a Unicamp implantou 240 câmeras de vigilância ao custo de 3 milhões de reais. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/divulgacao/monitoramento_unicamp110408.html>. Acesso em: 13 jun. 2011.

educação”), bem como para a *inovação* nos termos da lógica heterônoma de produção e transmissão de conhecimentos;

b) função serviço (a “educação-mercadoria”), na qual ela própria, sua organização e seus resultados, são atividades lucrativas, comodificadas, tendendo a se “internacionalizar”, eufemismo utilizado na tentativa de justificar a mundialização dos negócios educacionais;

c) modificação dos padrões históricos de “valorização” do ensino superior à medida que este nível de ensino se expande (a pós-graduação deprime o custo da FT graduada, que deprime a não graduada e assim por diante); ou seja, a expansão “massificada” do ensino superior funciona como mecanismo de controle do custo da FT no mercado;

d) promoção do privatismo como critério da pesquisa científica realizada nas universidades estatais, com suporte de recursos públicos e, eventualmente, do capital privado, que, no entanto, fica com os benefícios dos resultados produzidos no complexo formado pelo circuito da *inovação*;

e) de atrelamento direto e indiscriminado das atividades mantidas pelo Estado com o capital privado; os campi das universidades e as atividades ali realizadas tornam-se, elas próprias, *apropriáveis* pelo capital, movimentando importantes nichos de mercado: editorial, informático, construção civil, consultorias e, com as terceirizações, outros serviços como a segurança, os serviços gerais etc.;

Não se pode perder de vista que o “fenômeno social” que temos visto hoje, cada vez com maior frequência no Brasil – e no mundo como um todo –, que leva os jovens a prolongarem o período de estudos, sobretudo no nível superior (um ou mais cursos de graduação, pós-graduação *lato e stricto sensu*, pós-doutorados etc.), sinaliza, não para uma mudança nos “valores” culturais sobre a educação, mas sim para uma necessidade estratégica do modo de reprodução do sistema global do capital. Dessa forma, ao invés de pensar que estaria se desenvolvendo uma preocupação com a formação e com a educação dos indivíduos, que contribuiria para gerar mais *demandas pela educação*, é indicado pensar que estamos diante de uma necessidade criada pelo capital: a produção de mais-valia se expande a tais níveis que tornam necessárias novas e mais ampliadas inclusões de todas as formas da reprodução social na esfera de controle do capital. Nesse contexto, a educação também tem de ser submetida ao crivo do capital, tem que ser imediatamente produtiva.

Isto se deve ao fato de que, na realidade concreta do MPC contemporâneo, uma das formas de “produzir” a mais-valia é retirar parcelas do valor produzido socialmente em posse dos indivíduos (da classe trabalhadora, principalmente) na forma monetária. Estas, ao serem reinseridas no circuito de reprodução do capital, exercem funções similares à da extração da mais-valia nos processos produtivos “clássicos”, que não deixam, por isso, de ser sua base material. Acreditar, contudo, que a extração desta se encerra *no momento da produção* (posteriormente *se realizando* no processo de circulação, quando retorna ao ciclo na forma monetária) é segmentar a realidade do mundo produtivo e das relações sociais, criando um mundo à semelhança de categorias pretensamente “puras”. A mais-valia é gerada no momento da produção e *também* em todas as vezes que ocorre esse movimento que faz retornar o valor produzido e em parte apropriado pelos trabalhadores (por meio da massa de salários, isto é, do *trabalho pago*) ao circuito da acumulação de capital. Exemplo disso é o ensino privado voltado para fins lucrativos, aliás, tratado por Marx n’*O capital* (1968, p. 584).²⁷¹

As ideologias que identificam a educação como solução para todos os problemas sociais, via de regra, partem de uma base imaginária de relações sociais, na qual as contradições mais fundamentais do mundo do capital aparecem como se não tivessem relações com a história e com a forma pela qual o modo de produção se objetiva cotidianamente. Aparecem, para usar termo clássico, sob a forma do fetichismo. A tese da panacéia educacional, ademais, é muito antiga. No Brasil, remonta, pelo menos, a D. Pedro II, que em fins do século XIX se manifestava contra a adoção do sufrágio universal, que considerava uma calamidade e que, dizendo só confiar na “educação do povo”, utilizava-se do argumento da ignorância para manter os não detentores do poder econômico fora das estruturas de poder político. Sem, evidentemente, estar a favor da eliminação da dita “ignorância popular”. (Cf. Sodré, 1978, p. 214-5).

A educação, por ser setor estratégico, vive então seu momento de “glória”: de um lado, cumpre a função ideológica de servir ao capital; e, de outro lado, surge como campo aberto à acumulação de capital, sem quaisquer impedimentos éticos, políticos ou morais. É no Brasil dos anos 1990 que a face mais explícita deste capitalismo revela-se diante das

²⁷¹ Este assunto está longe de estar encerrado, sendo, ao contrário, motivo de muitas polêmicas no campo do marxismo. Para uma visão distinta da que estamos defendendo, ver Lessa (2007).

necessidades históricas da educação – e da educação superior como um “grande negócio”. Não se trata somente da “desresponsabilização do Estado” para com a educação. O que ocorre também é uma reorientação das formas e dos mecanismos que o Estado utiliza para atender às necessidades do capital, dentre as quais o ensino superior ocupa um lugar importante. Refere-se à efetiva transformação das IES e suas atividades em nichos da acumulação capitalista, para além mesmo do que se convencionou denominar de “mercantilização” do ensino, quando esta se refere somente à compra e venda de um “serviço”. A assunção do ensino superior pelo capital, portanto, engloba e vai além desse processo.

A privatização – ou o privatismo – tampouco são novidades do ponto de vista da sociabilidade possível nas formações sociais comandadas pelo capital. A contrarreforma do Estado e da educação está inserida num movimento próprio e particular às sociedades capitalistas, que é a de produzir “ajustes” que visam reduzir “o ônus do capital no esquema geral da reprodução da FT” (Netto, 2010). Daí a centralidade da captura do fundo público para a acumulação de capital, das promessas de prosperidade, da individualização dos processos sociais, da apologia antiestatal no pensamento conservador. Sua contrapartida é a transferência desse ônus para a própria sociedade, para os próprios trabalhadores, donde o privatismo e suas variantes: parcerias público-privadas, público não estatal, filantropismo, voluntarismo e até mecenato; e a afirmação de uma *cidadania* transmutada, que perde sua vinculação com os direitos sociais e, no limite, se plasma com a ideologia consumista. A educação superior se torna mais uma das mercadorias da “cesta de consumo” ofertada pela sociedade capitalista. Assim, ser cidadão é ser capaz de consumi-la.²⁷²

²⁷² Desfazendo o mistério: o autor da primeira nota que serve de epígrafe a este capítulo é ninguém menos que Paulo Renato Souza, ministro da educação durante os dois mandatos FHC (1995-1998; 1999-2002) na Presidência da República e um dos principais responsáveis pela reforma da educação superior. Na época em que o texto citado foi escrito, Souza era professor recém contratado pela Unicamp, além de presidente eleito da Associação dos Docentes da universidade (Adunicamp). Não resta dúvida sobre *qual universidade* o ex-ministro escolhera. Ver Souza (1980, p. 17-9).

Conclusão

Esta tese procurou mostrar que a gênese, a consolidação e os processos de mudanças da educação superior brasileira têm como *base material* o desenvolvimento capitalista nas condições da *particularidade*. É característica da “revolução brasileira” (ou revolução burguesa no Brasil) a sistemática limitação histórica das conquistas civilizatórias do MPC. O avanço em direção a formas mais desenvolvidas das forças produtivas se dá sem que suas conquistas materiais possam ser revertidas para parcelas ampliadas da população. Essa “incompletude” é sistemática e se reproduz permanentemente, num movimento que é inerente ao MPC, porém adquire formas dramáticas. Os fundamentos de sua reprodução, portanto, são os de uma *reprodução miserabilizante*. Quanto mais capitalismo, mais miséria e desigualdade.

Os modos como isso se objetivou na educação superior no país é que são objetos específicos desta tese. Neste sentido, constatou-se que a perspectiva de uma universidade autônoma, universal, gratuita e laica, não se realizou. A educação superior brasileira se reproduz como *educação da miséria*. Como alertara Florestan Fernandes, as escolas superiores não cumpriram aqui os mesmos “papéis” vitais que cumpriam nos processos de desenvolvimento dos países capitalistas centrais. Sua dinâmica no capitalismo dependente se constituiu sob formas majoritariamente conservadoras, repelindo o legado da “mitologia racionalista do século XIX” (Fernandes, 1979, p. 109), qual seja, a de que as sociedades subdesenvolvidas reproduziriam normalmente o ciclo evolutivo das sociedades capitalistas avançadas.

Pode-se dizer que a *longa transformação da educação superior* no Brasil se fez em distintos momentos, tendo como base o surgimento oficial das universidades nos anos 1920/1930. Sinteticamente, são quatro os grandes momentos dessa transformação.

Numa primeira etapa, nos estertores da Primeira República, materializaram-se em projetos de IES com as especificidades próprias das regiões onde se localizavam. Não possuíam maior vinculação social ou abrangência nacional. Estas primeiras instituições, não por outro motivo, se constituíram na forma que se tornou padrão para o surgimento e implantação de universidades no Brasil: a agregação das velhas escolas superiores isoladas.

Esse tipo de aglomeração deu origem ao que no decorrer do trabalho chamamos, com Florestan e outros educadores brasileiros, de *universidade conglomerada*. Seus primeiros passos foram dados pela Universidade do Brasil (1920) e principalmente pela Universidade de São Paulo (1934).

Numa segunda etapa, esta universidade conglomerada se consolidou e se expandiu. O Estado brasileiro assumiu parte fundamental dessa tarefa (final dos anos 1940, anos 1950 e início dos 1960), numa iniciativa apresentou duas facetas: de um lado, apoiado pelas classes dominantes, o Estado contribuiu para desmobilizar e inviabilizar projetos ‘alternativos’ de universidade, como o da UDF; de outro lado, o Poder Público assumiu para si a tarefa da conglomeração, dividindo-a em proporção relativamente menor, com as IES confessionais. Sem alterar aquele “padrão” fechado, elitista, a universidade ganhou espaço e importância na vida nacional. Nos anos 1960 se tornou, por isso, motivo de disputa política mais acirrada. Camadas intermediárias da sociedade de classes brasileira, especialmente da pequena-burguesia, se organizaram e dela se apropriaram para impor suas demandas. O movimento estudantil foi um dos principais protagonistas nessa mobilização.

A terceira etapa começou a ganhar formas concretas no período pós-Golpe de 1964. Do ponto de vista das reivindicações sociais, não só as forças pequeno-burguesas mas também as camadas trabalhadoras se mobilizaram, haja vista que a luta pela reforma da universidade se conjuminou com a luta pelas *reformas de base*, pois era preciso ampliar o acesso ao ensino superior. A busca por conquistas como a gratuidade do ensino nas IES oficiais, do acesso ao nível médio e do atendimento em geral da população brasileira, aliada à diversificação da divisão social do trabalho com a industrialização/urbanização, pressionavam no sentido dessa ampliação social. Com elas, inevitavelmente, pressionavam também o “padrão” de escola superior vigente no país. Não podendo se esquivar dos problemas decorrentes de uma estrutura social ‘explosiva’ como a brasileira, as classes dominantes se organizaram para frear as iniciativas populares e mesmo das camadas intermediárias (as “classes médias” e frações da pequena-burguesia).

Tomando para si, na velha tradição do *Estado forte*, a reforma da universidade (e da educação superior), a Ditadura encaminhou uma *solução conservadora* para o problema. Ela não eliminou nem inviabilizou a existência da *universidade em geral*: inviabilizou, sim, a existência daquela sob formas particulares, como universidade engajada no processo de

transformação da realidade brasileira, por isso crítica e objetivamente preparada para tanto. Para bloquear esse tipo de funcionamento, teve que promover a desorganização, o silenciamento e, no limite, a eliminação física das forças sociais que se organizavam para construir tal universidade.

A solução conservadora foi organizada, a um só tempo, como resposta à possibilidade de superação da universidade interessante à ordem capitalista dependente, mas também como pretensa catalisadora das necessidades sócio-educacionais embutidas nas reivindicações dessas forças sociais. O privatismo tornou-se, assim, a principal política oficial do regime para o ensino superior.

Por fim, na esteira posta em funcionamento pela Ditadura, a área viu-se diante de novos desafios e perspectivas nos anos 1980, 1990 e 2000. Com o conjunto das reformas de 1968, somadas às reformas das demais etapas de ensino, a educação superior havia efetivamente se “modernizado” no país. Modernizar-se, considerada a disposição de forças e as possibilidades do desenvolvimento capitalista particular ao Brasil, significava reproduzir a existência de um tipo de educação incapaz de servir à construção de uma sociedade (capitalista) autônoma, mais democrática, mais aberta aos interesses e à participação das maiorias trabalhadoras. Ou seja, reprodução enquanto educação superior da *miséria capitalista brasileira*.

Não tendo em mãos as “facilidades” do regime ditatorial, as frações de classe dominantes tiveram que construir uma série de artifícios políticos, ideológicos e discursivos para operar essa contrarreforma. Para tanto, contaram com amplo apoio dos organismos internacionais na construção de várias reformas dentro de uma só.

Não são poucos os artifícios ideológicos a sustentar a apologética finalístico-burguesa de que a história está *fechada*, encerrada na *eternização* do capitalismo. Quanto mais o MPC torna-se destrutivo e brutalizador para parcelas ampliadas da humanidade, mais se tornam necessários. Na educação superior, o pensamento conservador também (re)criou a mística do *fim da história*. Parte substancial dessa avalanche ideológica foi construída tendo como substrato a noção de que “a universidade” (também chamada de “modelo único”) fracassou por seu alto custo, sua baixa eficiência, sua “natural” distância do mercado e das “demandas sociais”.

Destilada pelo amplo repertório de preconceitos burgueses, cabia então à universidade deixar de ser reduto da esquerda, dos subversivos, da “farra” do funcionalismo público, da estabilidade profissional e dos direitos trabalhistas, de permitir-se orientar pela “ideologia” e pelos interesses “políticos”, sendo, então, passível de uma adaptação aos valores, aos modos de ser da “pós-modernidade” capitalista. Ao invés do exercício da crítica, a promoção da adequação social à ética hegemônica; no lugar do ensino vinculado à pesquisa e aos grandes avanços da ciência contemporânea, as competências; no lugar da autonomia e da auto-avaliação, o choque de gestão e a heteronomia.

Com base nisso foi se tornando possível legitimar as mudanças educacionais que traziam consigo a herança da solução conservadora produzida nos marcos da Ditadura. A *realidade* da educação superior no capitalismo subordinado sobrepôs-se a qualquer que fosse seu *potencial* historicamente construído. Eis porque a intelectualidade brasileira, em grande medida, tragada para o interior da universidade nos anos pós-ditadura, se viu diante de uma crescente e sufocante restrição de seu potencial crítico.

O tipo de intelectual predominante hoje é o do acadêmico produtivista e alheio às lutas sociais, as quais são consideradas *antiquadas*, porque despropositadas ou ineficazes, e/ou *radicais*, porque extrapolam o ‘bom comportamento’ acadêmico. Quando muito, este intelectual permanece *objetivamente* distante dessas lutas, mas as transforma em meros *objetos de estudo*, que lhe permitem acumular currículo (em *campos do saber* devidamente fracionados). Razões estas que o impedem de contribuir nos processos de transformação social, que exigem engajamento e reflexão/teorização genuinamente radicais.

A subordinação de grande parte dos intelectuais e da reflexão científica aos critérios hoje “acadêmicos” impõe: de um lado, a subordinação do pensamento, da sua radicalidade possível, a um aprisionamento conformista, que produz sua neutralização enquanto *concreto pensado*, como uma das pré-condições da adoção de estratégias de luta e de políticas que possam conduzir a uma transformação revolucionária. Este primeiro aspecto é conformado pelo cada vez maior e mais impositivo conjunto de “regras acadêmicas” – que Florestan chamaria de *institucionalização do pensamento*: avaliações, currículos, publicações, subordinação das pesquisas aos editais de financiamento etc.; de outro lado, tais “regras” também promovem a subordinação da própria academia ao critério da

superficialidade/imediaticidade do mercado, que nada mais é do que a forma pela qual os critérios do capital são materializados no campo educacional.

Este processo se reproduz perenemente. Uma das estratégias para legitimá-lo é a da individualização: cada indivíduo deve ver a si próprio como sendo aquele que “faz a sua parte”, minimizando a capacidade do trabalho coletivo e das resistências possíveis ao *status quo*.

O grande número de estudos sobre a contrarreforma do ensino superior nos anos 1990 e 2000 mostra à exaustão essa transformação que fez do trabalho intelectual nos marcos da academia uma atividade praticamente restrita ao universo da reprodução capitalista nas condições da particularidade. Em grande medida, isso explica porque as lutas em defesa da universidade pública foram ganhando cada vez mais adjetivações e reduzindo seu leque de bandeiras. Outrossim, ajudam a entender o arrefecimento das posições mais radicais. As lutas em defesa da universidade – que, desde os anos 1960, só era possível colocando em xeque as condições do capitalismo dependente – tendem a dar lugar a lutas menores, parciais, ora adquirindo tons evidentes de um corporativismo restrito, ora de defesa de bandeiras e de uma universidade idealizadas.

Com as reformas dos anos 1990 e 2000 começou a se fechar um ciclo iniciado nas reformas de 1968: o da subordinação do campo educacional *como um todo* a uma lógica mais *densamente* capitalista. Trata-se de um longo processo que demandou a criação de condições objetivas (infra-estrutura, financiamento, pessoal minimamente qualificado etc.) e subjetivas (definição de identidade e necessidade, criação de cultura consumista de um “serviço” como pressuposto para a *empregabilidade* etc.) para sua viabilização, nunca isenta de contradições. A genérica “subordinação à empresa capitalista” se materializa, na particularidade brasileira, numa subordinação multifacetada que é, a um só tempo, à empresa capitalista, ao Estado e à burocracia da administração pública, mas, sobretudo, ao capital financeiro internacional, às multinacionais, ao agronegócio. Donde sua heterogeneidade não inscrita em “modelos”.

Não levando em conta essas múltiplas dimensões, ganham lugar apreensões *genéricas* sobre a função da educação superior, como a da “preparação para o mercado de trabalho”, que antes se pauta na cantilena da *educação* (que prepara) *para o trabalho* do que no *tipo* de preparação que certos capitais requerem da educação. Limitar-se a dizer, portanto,

que a educação superior *prepara para o trabalho* – ou prepara a FT – porque se trata de uma sociedade capitalista, sem especificar sob quais condições isso se dá e de que tipo de trabalho está se falando, não passa de uma generalidade, uma abstração, mas muito propícia aos interesses da manutenção do *status quo*.

Com efeito, a maior parte das IES brasileiras se converte, contemporaneamente, em máquinas de consumo destrutivo (e acelerado): de recursos físicos, que se submetem cada vez mais à lógica do *consumo* das mercadorias associadas ao campo educacional, numa sucessão de “novidades” rapidamente tornadas obsoletas (a *obsolescência planejada*²⁷³); e de recursos humanos, que se “desgastam” tão rápido quanto são lançados num predatório processo concorrencial, individualista e “meritocrático”, que exaure suas energias criativas. A orientação para a “produção de resultados” expressa essa regra em que ser portador de atividades que geram mais-valia é mais importante do que ter/produzir/executar funções específicas. Na linguagem marxista, o valor de uso (da educação superior) se subsume no seu valor de troca: ensino e pesquisa se tornam partes de um sistema que, em última instância, é produtor de valor.

Enquanto os grandes grupos educacionais privados operam como verdadeiros complexos de acumulação, dada sua capacidade de absorver a renda socialmente distribuída (com a venda do *serviço educação*), recolocando-a no circuito da acumulação, e de comprar e vender mercadorias (materiais, livros, softwares, etc.), as IES estatais, por seu turno, mobilizam parte substantiva do fundo público que, por meio de vários instrumentos, é capitalizado em benefício do interesse privado. O produtivismo acadêmico, corolário dessa condição, não visa produzir *resultados* em termos de novos conhecimentos, mas de quantidades de produto (unidades). As avaliações predominantemente quantitativas criam e corroboram esse ciclo vicioso, como se em períodos curtíssimos de tempo (de três anos, no modelo Capes) fosse possível determinar a qualidade do conhecimento produzido, por exemplo, num programa de pós-graduação. De outro lado, a meritocracia é que viabiliza o produtivismo, fazendo com que os indivíduos aceitem as “regras do jogo” e se sintam *merecedores* dos benefícios eventualmente alcançados, que são identificados como recompensas por seu esforço individual.²⁷⁴

²⁷³ Sobre isso, ver Mészáros (2002, cap. 15 e 16).

²⁷⁴ A meritocracia, nesse sentido, oculta o próprio produtivismo como sua razão de ser, convertendo-o na sua consequência.

Enfim, todos esses elementos impõem às IES um tipo de existência que impele suas forças criativas, críticas e potencialmente indutoras de transformações, a permanecerem aprisionadas no antigo “padrão” de escola superior. Nesta lógica, como bem assinalara Marilena Chauí no final dos anos 1990, a universidade torna-se “operacional”, e se distancia de qualquer propósito de inserção social mais autônomo. Da miséria capitalista decorre a miséria intelectual e cultural dessas instituições, que se voltam para *si mesmas*, utilizando-se do discurso de “dar retorno à sociedade” – que alimenta o mito do apartamento com relação a ela, numa versão, digamos, *politicamente correta*, da velha defasagem – para viabilizar uma inserção conformada à lógica do capitalismo periférico contemporâneo.

A existência da universidade brasileira, hoje, por essa razão, pouco contribui para a perseguição de um projeto emancipatório. Segue rumo que vai de encontro a essa necessidade. A universidade, como toda a educação superior possível nos moldes do capitalismo ex-colonial, não permite, senão dentro de limites muito estreitos, a existência de uma educação que possa dar respostas aos enigmas da transformação histórica que visa à superação da sociedade de classes.

As respostas que vêm sendo construídas e oferecidas pelo Estado, pelo empresariado, pelos partidos ou pelos movimentos sociais em geral, conseguem atingir o âmago do problema? Do ponto de vista dos primeiros, parece-nos certo que não. No que se refere aos movimentos sociais como, por exemplo, o MST, que vem experimentando formas de organização para dar respostas ao problema da educação superior, ainda é cedo para se dizer. Contudo, constata-se que ainda é recorrente o apelo ao *dever ser* da universidade (e da educação superior). Nem se pode condená-las de antemão, pois são respostas que, pelo fato de partirem da crítica ao existente, muitas vezes contribuem para desvelar problemas da educação superior vigente no país. Reside aí sua radicalidade. Porém, corre-se o risco de permanecerem resignadas ao pensar de uma universidade limitada pelos grilhões da *miséria* brasileira.

A não percepção da *particularidade* enseja problemas de difícil solução. A forma como muitos analistas vêm analisando as políticas recentes dos governos Lula e Dilma para o ensino superior são patentes disso. À semelhança do que ocorrera na “reforma universitária” da Ditadura, em que medida podemos afirmar que as lutas ainda são pautadas por esta universidade (e esta educação superior) idealizada para cumprir os ritos e funções

sócio-econômico-políticas da sociedade capitalista brasileira? Em que medida não se está, ainda, defendendo uma perspectiva reformista numa formação social que, historicamente, repeliu e não pode conviver com esse tipo de mudança, nem no plano institucional da educação superior, quanto menos na sociedade como um todo?

A reflexão de Netto sobre os movimentos sociais nos parece interessante para pensar essas questões:

Tais movimentos, demandando novos direitos e aspirando a ampliações do estatuto da cidadania [...], vêm revitalizando a sociedade civil e renovando pulsões democráticas. Na medida, contudo, em que a esses movimentos, até agora, não se imbricaram instâncias políticas capazes de articular e universalizar a pluralidade de interesses e motivações que os enfiaram, seu potencial emancipatório vê-se frequentemente comprometido (inclusive com a recidiva de corporativismos). (Netto, 2010, p. 16).

Contra qualquer ilusão de que haja uma “nova questão educacional” e que, portanto, seja possível reafirmar uma “nova” política educacional que vá, por meio da reforma do sistema capitalista, dar origem a *outra* educação superior, orientada pelos interesses da classe trabalhadora, é preciso reafirmar uma questão de fundo: novas formas de educação e de políticas educacionais que a informem só podem ser construídas no bojo de um processo que se encaminha para a superação do MPC. Nesta tese não se almejou oferecer saídas – um “que fazer?” – para os problemas apontados. Partindo da experiência de desenvolvimento do MPC numa realidade histórica específica, tentamos responder a algumas das questões abertas por esse tipo de existência. Apontar saídas, contudo, seria assunto para muitas outras teses, mas, sobretudo, tarefa para todas as forças sociais da classe trabalhadora brasileira que podem, por sua organização e por seus instrumentos de luta, forçar um processo de transformações que viabilize a mudança da educação superior.

O certo é que não se trata da invenção ou reconstrução de novas “utopias” sobre a universidade. Ou seja, não se trata da reafirmação de uma universidade burguesa para o desenvolvimento capitalista autônomo. Mais capitalismo, no Brasil, só pode reverter em mais educação superior da miséria.

A universidade atual deve contribuir para esse processo de emancipação? Entendemos que sim. Essa contribuição, contudo, não está determinada a priori, não possui

uma forma pré-determinada. Recorrer à especificidade da universidade como instituição educacional (portanto, de produção e transmissão de conhecimentos) também é insuficiente, haja vista a realidade atual, que circunscreve essa especificidade em limites muito estreitos.

Ainda há muito o que fazer...

Referências

- ABRIL Educação compra Anglo e deve faturar R\$ 500 mi no ano. *Folha.com*, 12 jul. 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/765915-abril-educacao-compra-anglo-e-deve-faturar-r-500-mi-no-ano.shtml>>. Acesso em: 17 jun. 2011.
- ALMEIDA, Paulo Roberto de. Florestan Fernandes e a ideia de revolução burguesa no pensamento marxista brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 52, setembro de 2005. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/052/52ff_almeida.htm>. Acesso em: 03 ago. 2010.
- ALMEIDA FILHO, Naomar de. O novo “college”. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 06 dez. 2009. Seção Tendências e debates.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. e SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 09-23.
- _____. *Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 6ª reimpressão. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.
- 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.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE ENSINO SUPERIOR. Disponível em: <www.abmes.org.br>. Acesso em: 11 maio 2011.
- ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *O controle ideológico na USP: 1964-1978*. São Paulo: Adusp, 2004.
- BARONI, Márcio H. de M. *Bomfim: entre continente e nação*. Dissertação (mestrado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- BARREYRO, Gladys B. *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: INEP, 2008.
- _____. e ROTHEN, José C. “Sinaes” contraditórios: considerações sobre a elaboração e implantação do sistema nacional de avaliação da educação superior. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial: 955-77. Out. 2006.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Difel; Porto Alegre: UFRGS, 1976.
- BIANCHI, Álvaro. *Lenin e a filosofia: notas para uma leitura metodológica*. Disponível em: <http://www.e-science.unicamp.br/marxismo/admin/projetos/documentos/documento_579_Lenin.pdf>. Acesso em: 17 maio 2010.

- BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington D.C.: BIRD/Banco Mundial, 1995.
- BANCOS têm peso de 24% no lucro geral. *Folha S. Paulo*, 19/05/2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi1905200716.htm>>. Acesso em: 19 maio 2007.
- BLOCK, Fred. *Las Orígenes del desorden económico internacional*. México: Fondo de Cultura Económica, 1980.
- BOITO Jr., Armando. O lugar da política na teoria marxista da história. In: *Crítica Marxista*, Campinas, n. 19: 62-81, 2004.
- BRASIL. *Decreto Nº 94.664*, de 23 de julho de 1987. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/D94664.htm>. Acesso em: 31 maio 2011.
- BRASIL. MEC. *Planejamento político-estratégico (1995/1998)*. Brasília, maio 1995.
- _____. *REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais*. Brasília, DF: MEC, ago. 2007.
- BRASIL. MEC. INEP. *Ensino superior: coletânea de legislação básica*. Rio de Janeiro, 1969.
- BUARQUE, Cristovam. *A aventura da universidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: *A educação pela noite: e outros ensaios*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 140-62.
- CARDOSO, Miriam Limoeiro. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, O. (Org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EdUFF, 2005. p. 07-40.
- CARVALHO, Cristina H. de A. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. *Educação e Sociedade*, vol. 27, n. 96 – *Especial*: 979-1000. Out. 2006.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (1ª ed. da Civilização Brasileira).
- CASTANHO, Sérgio E. M. Questões teórico-metodológicas de história cultural e educação. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 137-68.
- CATANI, Afrânio. e OLIVEIRA, João F. *Educação superior no Brasil: reestruturação e metamorfose das Universidades públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- _____. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In: CATANI, A. e OLIVEIRA, R. (Orgs.) *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 95-134.
- CHASIN, José. Lukács: vivência e reflexão da particularidade. In: *Ensaio*, ano IV, n. 9: 55-69. São Paulo, jan./1982.

_____. Marx – Da razão do mundo ao mundo sem razão. In: CHASIN, J. (Org.) *MARX hoje*. 2ª ed. São Paulo: Ensaio, 1988. p. 13-52.

_____. A via colonial de entificação do capitalismo. In: *A miséria brasileira*. Santo André, SP: Estudos e Edições Ad Hominem, 2000. p. 37-58.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. A universidade hoje. In: AGUIAR, F. (Org.) *Antonio Candido: pensamento e militância*. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 275-86.

CHESNAIS, François. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.

CM CONSULTORIA. *Estudos e projeções: panorama e propostas*. Apresentado no IV Congresso Brasileira da Educação Superior Particular. Salvador, BA: CM Consultoria, 2011. Disponível em: <<http://www.abmes.org.br/abmes/documentos/visualizar/id/48>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM ESTABELECIMENTOS DE ENSINO. *Análise da conjuntura educacional brasileira*. Disponível em: <<http://www.contee.org.br/documentos/>>. Acesso em: 07 jun. 2011. s/d.

CONGRESSO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PARTICULAR, IV, 2011, Salvador. *Carta de Salvador*. Disponível em: <www.anup.com.br>. Acesso em: 03 de jun. 2011.

A CULPA é nossa. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 13 fev. 2006. Caderno Ilustrada.

CUNHA, Luiz A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial: 809-29. out. 2007.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, E. et al. (Orgs.) *500 anos de educação no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 151-204.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82: 37-61, abril de 2003a.

_____. *Estado, educação e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói, RJ: Ed. da Universidade Federal Fluminense; Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991. (cap. 09 – p. 319-73).

_____. Roda-viva. In: CUNHA, L. A. e GÓES, M. de. *O golpe na educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985. p. 35-90.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

_____. *A universidade temporã: da colônia à era de Vargas*. 2ª ed. revista e ampliada. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURRÍCULO em mutação. *Revista Ensino Superior*, edição 129, 15 jun. 2009. Disponível em: <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/textos.asp?codigo=12393>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

CURY, Carlos R. Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE nº 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30: 07-20, Set./Out./Nov./Dez. 2005.

DAVIES, Nicholas. Mecanismos de financiamento: a privatização dos recursos públicos. In: NEVES, L. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos de 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p.151-76.

DELFIN NETTO, Antonio. O Brasil pede pouco. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 01 nov. 2006. Seção Opinião.

DELFIN NETTO, Antonio. O quase bem público essencial. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 09 ago. 2006[a]. Seção Opinião.

DELORS, Jacques. et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEL ROIO, Marcos T. A teoria da revolução brasileira: tentativa de particularização de uma revolução burguesa em processo. In: MORAES, J. e DEL ROIO, M. (Orgs.) *História do marxismo no Brasil*. v. 4 – Visões do Brasil. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000. p. 69-125.

DEMIER, Felipe Abranches. *Do movimento operário para a universidade: Leon Trotsky e os estudos sobre o populismo brasileiro*. Dissertação (mestrado). Universidade Federal Fluminense, 2008.

DIAS, Edmundo F. Gramsci, intelectuais e crise. In: NÓVOA, J. (Org.). *Incontornável Marx*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Editora Unesp, 2007. p. 203-29.

_____. Projetos hegemônicos: a propósito da crise. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XIX, n. 45: 143-57, jan. 2010.

_____. Um sindicato de luta: notas para uma História do ANDES-SN. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XX, n. 47: 60-72, fev. 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e privatização do ensino superior. In: TRINDADE, H. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio Grande do Sul: Cipedes, 1999. p. 61-72.

DOSSE, François. *A história em migalhas*. São Paulo: Ensaio; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

DUARTE, Arédio T. *Universidade e sociedade: superando o descompasso*. Goiânia: CEGRAF, 1990.

ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Porto: Edições Afrontamento, 1975.

FACULDADE dá celular e babá para atrair aluno. *Folha de S. Paulo*, 19 ago. 2009. Caderno Cotidiano.

FÁVERO, Maria de Lourdes. UDF: construção criadora e extinção autoritária. In: MOROSINI, M. (Org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 53-70.

_____. A universidade em questão: como resgatar suas relações fundamentais. In: VIEIRA, S. (Org.) *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 41-53.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração escolar: um problema educativo ou empresarial? São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FERNANDES, Florestan. *Brasil: em compasso de espera*. Pequenos escritos políticos. São Paulo: Editora Hucitec, 1980.

_____. *Circuito fechado: quatro ensaios sobre o “poder institucional”*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1977.

FERNANDES, Florestan. *A contestação necessária: retratos intelectuais de inconformistas e revolucionários*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 20-1; 82-124.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora (USP), 1966.

_____. *Nova República?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1986.

_____. *O que é revolução*. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *A questão da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1984. Coleção *Qualé*.

_____. *Que tipo de república?* São Paulo: Brasiliense, 1986a.

_____. *A Revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

_____. O significado da ditadura militar. In: TOLEDO, C. (Org.). *1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 141-8.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

FONTANA, Josep. *História dos homens*. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

FORACCHI, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. 2ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977. p. 252-304.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Celso. *O longo amanhecer: reflexões sobre a formação do Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *A Pré-revolução brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. Fundo de Cultura, 1962.

- _____. *Raízes do subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GARCIA, Maurício. *Cenários e desafios para atingir 10 milhões de alunos na Educação Superior*. Disponível em: < <http://www.abmes.org.br/abmes/documentos/visualizar/id/50>>. Acesso em: 29 maio 2011.
- GARCÍA-GUADILLA, Carmen. *Acuerdo General para el Comercio de Servicios (AGCS/GATS) y educación superior en América Latina: algunas ideas para contribuir a la discusión*. Disponível em: <http://carmengg.dered.com/images/stories/documentos/gats_2002.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2011. Lima, 2002.
- _____. (Org.) *Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. Editor, 2008.
- GENTILI, Pablo. El Consenso de Washington: la crisis de la Educación en la América Latina. *Horizonte Sindical – Studios Laborales y Sindicales.*, n. 10/11: 7-22, Out. 1998.
- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOERGEN, Pedro. Universidade e responsabilidade social. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Temas de pesquisa em educação*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2003. p. 101-21.
- GOVERNO contesta TCU e diz que meta vai ser alcançada. *Folha de S. Paulo*, 21 ago. 2010.
- GRUPO Anhanguera pode ser multado em R\$ 6,8 milhões. *VEJA*, 14 out. 2010. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/grupo-anhanguera-podera-pagar-6-8-milhoes-propaganda-enganosa>>. Acesso em: 28 out. 2010.
- HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991*. 2ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- _____. *A Era das revoluções*. Europa: 1789-1848. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- IANNI, Octavio. *O colapso do populismo no Brasil*. 3ª ed. revista. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- _____. A dialética da História. In: *Ensaio*, n. 17/18 (especial). São Paulo, 1989. p. 239-61.
- _____. *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- _____. As estratégias do desenvolvimento. In: TOLEDO, C. (Org.). *1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 137-40.
- _____. *A idéia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- _____. *Imperialismo na América Latina*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974. Caps. III e IV, p. 113-81.
- _____. *Sociologia da sociologia latino-americana*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976. Cap. VIII, p. 163-83.

INSTITUTO DE PESQUISAS E ESTUDOS SOCIAIS. *A educação que nos convém*. Rio de Janeiro: APEC Editora S.A., 1969.

JACOBY, Russell. *Os últimos intelectuais: a cultura americana na era da academia*. São Paulo: Trajetória Cultural: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

KAREPOVS, D. e MARQUES NETO, J. C. Os trotskistas brasileiros e suas organizações políticas (1930-1966). In: RIDENTI, M. e AARÃO REIS, D. (Orgs.) *História do marxismo no Brasil*. v. 5. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 109-65.

LEHER, Roberto. Capitalismo dependiente y educación: propuestas para la problemática universitaria. In: *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2010. p. 19-93.

_____. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, O. (Org.) *Democracia e educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EdUFF, 2005. p. 211-45.

_____. Manobras, trapaceas e coação para desmembrar a base do Andes-Sn objetivando silenciá-lo. In: *Movimento de apoio ao ANDES-SN*. Brasília, DF: ANDES-SN, nov. 2008. p. 117-20. Disponível em: <http://www.apufpr.org.br/publicacoes/andes/movimento_de_apoio_1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2011.

LENIN, V. I. *O Estado e a revolução*. São Paulo: Hucitec, 1978.

_____. Imperialismo, fase superior do capitalismo. In: *Obras escolhidas – Vol. I*. 3ª ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1986. p. 575-671.

_____. Nuestro programa. In: *Obras escogidas*, Marxists Internet Archive, 2004. p. 126-32. Disponível em: <<http://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/1890s/1899np.htm>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. What the “Friends of the People” are and how they fight the social-democrats. (a reply to articles in Russkoye Bogatstvo opposing the marxists). In: *Collected Works*, Marxists Internet Archive, 2004a, vol. 1: 191-201. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/lenin/works/1894/friends/03.htm#v01zz99h-191-GUESS>>. Acesso em: 18 jun. 2010.

_____. “KOMMUNISMUS”. “Revista de la Internacional Comunista para los países de la Europa Sudoriental” (en Aleman). Viena, Cuadernos 1-2, del Febrero de 1920, al 18, del Mayo de 1920. In: *Obras completas*. Tomo 41. Moscou: Editorial Progreso, 1986a. p. 139-41.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Kátia. Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: SIQUEIRA, A. e NEVES, L. (Orgs.) *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 19-42.

_____. Educação a distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, A. e NEVES, L. (Orgs.) *Educação superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006a. p. 147-77.

LIMA FILHO, Paulo Alves de. A emergência do novo capital. In: DOWBOR, L. et al. (Orgs.) *Desafios da Globalização*. 2^a ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 237-47.

_____. *O golpe de 1964: a vitória e a vitória da ditadura*. São Paulo, julho de 2004. (Mimeo).

_____. *Mundialização e economia política da deseducação*. Araraquara, nov. de 2000. (Mimeo).

_____. Nuvens negras sobre a República: o paraíso em trevas. Desafios à emancipação no Brasil. In: *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, n. 80, 2007. Disponível em: <<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/br/>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

_____. *Para uma nova educação, para uma nova universidade*. Araraquara, SP, 1999a. (Mimeo).

LOMBARDI, José Claudinei. História, cultura e educação: aportes marxistas. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *História, cultura e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 169-206.

_____. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. In: LOMBARDI, J. e NASCIMENTO, M. (Orgs.) *Fontes, história e historiografia da educação*. Campinas, SP: Autores Associados; Curitiba, PR: PUCPR; Palmas, PR: UNICS; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2004. p. 141-76.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e privado como categorias de análise da educação? Uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p. 59-96.

LÖWY, Michael. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento*. 7^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Nem decalque, nem cópia: o marxismo romântico de José Carlos Mariátegui. In: MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos / José Carlos Mariátegui*. [Introdução]. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. p. 07-24.

LUKÁCS, Georg. As crises gêmeas. In: SADER, E. (Org.) *Vozes do Século: entrevistas da New Left Review*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p. 83-107.

MARCOLINO, Luiz C. Bancos brasileiros no "Guinness Book". *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 22 ago. 2006. Seção Tendências e Debates.

MARIÁTEGUI, J. C. *Por um socialismo indo-americano: ensaios escolhidos / José Carlos Mariátegui*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.

MARTINS, Carlos Benedito. *Ensino pago: um retrato sem retoques*. São Paulo: Global Ed., 1981.

_____. O público e o privado na educação superior brasileira nos anos 80. In: *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 25: 63-74, 1991.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106: 15-35, jan./abr. 2009.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política - Livro Primeiro*, Vol. 1. 7a. ed. São Paulo: Difel, 1982. [trad. Reginaldo Sant'Anna].

_____. *O Capital: crítica da economia política – Livro Primeiro*, Vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. [trad. Reginaldo Sant'Anna].

_____. O capital [Prefácio à 1a edição; posfácio à 2a. edição]; Contribuição à crítica da economia política [Prefácio]; O método da economia política. In: FERNANDES, Florestan (Org.). *K. MARX, F. ENGELS: História*. 3a. ed. São Paulo: Ática, 1989. p. 231-5; 409-17. [trad. Florestan Fernandes]; p. 418-30. [trad. Mário Curvello. Revisão técnica da tradução: José Paulo Netto].

_____. Crítica ao programa de Gotha. In: *Obras Escolhidas*. Vol. 2. São Paulo: Editora Alfa-Omega Ltda, s/d., p. 203-34.

_____. En torno de la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Introducción. In: *Marx: Escritos de juventud*. México: Fondo de Cultura Económico, 1982. p. 491-502.

_____. *Grundrisse: Lineamientos fundamentales para la crítica de la economía política – 1857-1858*. Vol. I. México: Fondo de Cultura Económica, [s/d]a. [trad. Wenceslao Roces]. p. 14-22.

_____. Karl Marx - Entrevista com o Fundador do Socialismo Moderno. Chicago Tribune/Dezembro 1878. In: CHASIN, J. (Org.) *MARX hoje*. 2ª ed. São Paulo: Ensaio, 1988. p. 53-70.

MARX, K. Letter from Marx to Editor of the *Otecestvenniye Zapisky*. Marx-Engels Correspondence 1877. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/marx/works/1877/11/russia.htm>>. Acesso em: 20 jun. 2010. [s/d]b.

_____. Marx-Engels Correspondence 1858. Original em: MECW Volume 40, p. 345. Primeira publicação em *Der Briefwechsel zwischen F. Engels und K. Marx*, Stuttgart, 1913. Disponível em: <http://www.marxists.org/archive/marx/works/1858/letters/58_10_08.htm>. Acesso em: 28 jan. 2010. [s/d]c.

_____. *Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da Miséria do Sr. Proudhon*. [trad. José P. Netto]. São Paulo: Livraria Editora de Ciências Humanas, 1982a.

_____. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos*. [trad. Leandro Konder]. 4ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-8. p. 02-82.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã I*. 3ª ed. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, [s/d].

_____. *A ideologia alemã II*. Lisboa: Editorial Presença; São Paulo: Livraria Martins Fontes, [s/d]a.

_____. Manifesto do partido comunista. In: *Obras Escolhidas*. Vol. 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega Ltda, [s/d]b. p. 13-47.

MEC irá apurar denúncia de fraude na compra de didáticos. *Folha de S. Paulo*, 21 nov. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u347225.shtml>>. Acesso em: 27 nov. 2007.

MELCHIOR, José Carlos de A. Financiamento da educação no Brasil: captação e aplicação de recursos financeiros numa perspectiva democrática. In: *Projeto Educação*. Tomo IV. Brasília, Senado Federal: Fundação UnB, 1979. p. 139-243.

MÉSZÁROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Filosofia, ideologia e ciência social*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Ed. Unicamp, 2002.

_____. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

"MÉTODO" COC é vendido para ingleses. *Folha de S. Paulo*, 23 jul. 2010. Folha Ribeirão.

MICHELENA, Héctor S. e SONNTAG, Heinz R. *Universidad, dependencia y revolución*. 10ª ed. México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores, 1986.

MINTO, César Augusto. *Legislação educacional e cidadania virtual: anos 90*. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, Faculdade de Educação, 1996. cap. I e III, p. 82-127; 164-284.

MINTO, Lalo W. *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MURANAKA, Maria Ap. Segatto. *O Estado na definição de um projeto educacional: o público e o privado na trajetória da LDB*. (Tese de Doutorado). São Carlos, SP: UFSCar, Centro de Educação e Ciências Humanas, 1998. cap. 2, 3 e 4, p. 88-387.

MURANAKA, M. e MINTO, C. O Capítulo "DA EDUCAÇÃO SUPERIOR" na LDB - uma análise. *Universidade e Sociedade*, São Paulo, n.15: 65-75, fev. de 1998.

NETTO, José Paulo. *Capitalismo monopolista e serviço social*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. De como não ler Marx ou o Marx de Sousa Santos. In: *Marxismo impenitente: contribuição à história das ideias marxistas*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 223-41 [Apêndice].

_____. Em busca da contemporaneidade perdida: a esquerda brasileira pós-64. In: MOTA, C. (Org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. 2ª ed. São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2000. p. 219-45.

_____. *O que é marxismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI et al. (Orgs.) *História e história da educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000a. p. 50-64.

_____. *Uma face contemporânea da barbárie*. Comunicação apresentada no III Encontro Internacional “Civilização ou barbárie”, Serpa, 30 out a 01 de nov. de 2010. Disponível em: <<http://www.pcb.org.br/portal/>>. Acesso em: 25 jan. 2011.

NEVES, L. e FERNANDES, R. Política neoliberal e educação superior. In: NEVES, L. (Org.) *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 21-40.

NOGUEIRA, Francis M. G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial*. Cascavel: Edunioeste, 1999.

NORONHA, Olinda Maria. *História da educação: sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino superior brasileiro*. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998.

_____. *Políticas neoliberais, conhecimento e educação*. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. *Crítica à razão dualista / O Ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Dilemas e perspectivas da economia brasileira no pré-1964. In: TOLEDO, C. (Org.). *1964: visões críticas do golpe: democracia e reformas no populismo*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997. p. 23-8.

_____. *Elegia para uma Re(li)gião: SUDENE, Nordeste. Planejamento e conflitos de classes*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. *Os direitos do Antivalor: a economia política da hegemonia imperfeita*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. *A economia da dependência imperfeita*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1989.

_____. A emergência do modo de produção de mercadorias: uma interpretação teórica da economia da República Velha no Brasil. In: FAUSTO, B. (Org.). *História geral da civilização brasileira – Tomo III, O Brasil republicano*. 1º vol. Estrutura de poder e economia (1889-1930). 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989a. p. 391-414.

OLIVEIRA, Francisco de. A face do horror. In: SILVA Jr., J. e SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. (prefácio).

_____. Oração a São Paulo: a tarefa da crítica. In: *Margem Esquerda* (ensaios marxistas), São Paulo, n. 2, nov. 2003/maio. 2004. p. 41-7.

_____. À sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina. In: GENTILI, P. e SADER, E. (Orgs.). *Pós-neoliberalismo II. Que Estado para que democracia?* Petrópolis: Vozes, 1999a. p. 68-78.

OLIVEIRA, Marcos M. de. Ciência e tecnologia no governo Lula: a inovação do mesmo. In: NEVES, L. (Org.) *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 73-89.

_____. A política governamental de ciência e tecnologia: da C&T à CT&I. In: NEVES, Lúcia (Org.) *O empresariamento da educação*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 65-84.

OLIVEIRA, Romualdo P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108: 739-60. Out. 2009.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAULANI, Leda. *Brasil Delivery: servidão financeira e estado de emergência econômico*. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. Os trinta anos da Crítica à razão dualista, ou... Que saudade do desenvolvimento! In: *Margem Esquerda* (ensaios marxistas), São Paulo, n. 2, nov. 2003/maio. 2004. p. 198-203.

PM diz que fica na USP por “tempo indeterminado”. *GI*, 04 jun. 2009. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular/0,,MUL1182974-5604,00-PM+DIZ+QUE+FICA+NA+USP+POR+TEMPO+INDETERMINADO.html>>. Acesso em: 13 jun. 2011.

PRADO JR., Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000.

_____. *História econômica do Brasil*. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

_____. *A Revolução brasileira*. 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PROJETO regulariza atividade extra de professor federal. *Estado de S. Paulo*, 31 jul. 2010. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100731/not_imp588536,0.php>. Acesso em: 17 jun. 2011.

PROUNI encolhe, apesar de alta na procura. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 fev. 2011. Caderno Cotidiano.

RAGO FILHO, Antônio. A teoria da Via Colonial de objetivação do capital no Brasil: J. Chasin e a crítica ontológica do capital atrofico. In: *Verinotio* – revista on-line de educação e ciências humanas, n. 11: 71-86, abr. 2010.

A RECONSTRUÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL: Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). In: XAVIER, Libânia. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)*. [Apêndice]. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002. p. 83-113.

RIBEIRO, Darcy. Universidade de Brasília. *Revista de Pedagogia*, São Paulo, ano VII, v. VII, n. 13: 51-66, jan.-jun. 1961.

_____. *A universidade necessária*. 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

RIBEIRO, Maria Luisa S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 17ª ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

RIZZO, Paulo M. Borges. Outros trinta anos virão e certamente outras greves também: o ANDES-SN e as greves de docentes. *Universidade e Sociedade*, Brasília, DF: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior, ano XX, n. 47: 73-84, fev. 2011.

RODRIGUES, José. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ROMANELLI, Otaíza. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SADER, Emir. O marxismo ocidental no Brasil. In: ANDERSON, P. *Considerações sobre o marxismo ocidental; Nas trilhas do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. [Introdução]. p. 07-13.

_____. Nós que amávamos tanto *O Capital*. In: *Praga*, Revista de Estudos Marxistas, São Paulo: Boitempo, n.1, set./dez. de 1996. p. 55-77.

SAMPAIO, Helena. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2000.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. *Entre a nação e a barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. Globalização e reversão neocolonial: o impasse brasileiro. In: VÁSQUEZ, Guillermo H. *Filosofia y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires: CLACSO, 2007. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/hoyos/11Sampaio.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2010.

SANFELICE, José L. *Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Perspectivas atuais da história da educação. In: SCHELBAUER et al. (Orgs.) *Educação em debate*: Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 23-52.

_____. Pós-modernidade, globalização e educação. In: LOMBARDI, J. C. (Org.) *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. p. 03-12.

_____. A problemática do público e do privado na história da educação no Brasil. In: LOMBARDI, J. et al. (Orgs.) *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; UNISAL, 2005. p. 177-85.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. O debate teórico e metodológico no campo da história e sua importância para a pesquisa educacional. In: SAVIANI et al. (Orgs.) *História e história da educação*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000. p. 07-15.

_____. A educação pública na conjuntura atual. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. p. 83-105.

_____. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 09-57.

- _____. *Política e educação no Brasil*. 3^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D., LOMBARDI, J. e SANFELICE, J. (Orgs.) *História e história da educação*. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2000.
- SAYAD, João. Um por todos (entrevista). *Isto é*, 1650, 16 maio 2001. Disponível em: <http://www.istoe.com.br/assuntos/entrevista/detalhe/37360_UM+POR+TODOS>. Acesso em: 21 maio 2011.
- SCHWARTSMAN, Hélio. Não utilizar o inglês é arremessar-se para fora do mundo. *Folha de S. Paulo*, 07 fev. 2011. Caderno Saber.
- SGUISSARDI, Valdemar. A avaliação defensiva no “Modelo Capes de Avaliação”: é possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? In: BIANCHETTI e SGUISSARDI (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 133-76.
- _____. *Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFSCar*. São Paulo: Estação Liberdade; São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.
- _____. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In: MOROSINI, M. (Org.) *A universidade no Brasil: concepções e modelos*. Brasília, DF: Inep, 2006. p. 351-70.
- SGUISSARDI, Valdemar e SILVA JR., João dos R. *Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 27-62.
- SHIROMA, Eneida. et al. *Política educacional*. 2^a ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SILVA, C. et al. Privatização e internacionalização do ensino superior na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (Org.) *Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 106-23.
- SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.
- SILVA JR., João dos Reis. e SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil*. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1999.
- SILVA JR., João dos Reis e SILVA, Eduardo Pinto. Carreira docente diante da atual configuração da pós-graduação: pragmatismo, intensificação e precarização do trabalho do professor. In: MANCEBO et al. (Orgs.) *Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008. p. 189-222.
- SINDICATO reclama de demissão em massa. *Folha de S. Paulo*, 25 ago. 2008. Caderno Cotidiano.
- SINGER, Paul. O Brasil no contexto do capitalismo internacional. 1889-1930. In: FAUSTO, B. (Org.) *História geral da civilização brasileira – Tomo III, O Brasil republicano*. 1^o vol. Estrutura de poder e economia (1889-1930). 5^a ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989. p. 345-90.

- SIQUEIRA, Ângela C. de. Organismos internacionais, gastos sociais e reforma universitária do Governo Lula. In: NEVES, L. (Org.). *Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate*. São Paulo: Xamã, 2004. p. 47-71.
- SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 4ª ed. São Paulo: Brasiliense, s.d.
- _____. *Introdução à revolução brasileira*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1978.
- _____. *Síntese de história da cultura brasileira*. 12ª ed. São Paulo: Difel, 1984.
- SOUZA, Luis Alberto G. de. Universidad brasileña: del pacto populista al modelo autoritario. In: RAMA, G. (Org.). *Universidad, clases sociales y poder*. Caracas, Venezuela: Editorial Ateneo de Caracas, 1982. p. 149-71.
- SOUZA, Paulo Renato. Governador: escolha sua universidade. Qual universidade? In: ARAÚJO, Braz J. de. (Org.) *A crise da USP*. São Paulo: Brasiliense, 1980. p. 17-9.
- SUPLETIVOS crescem 60%; cursos não são avaliados. *Folha de S. Paulo*, 22 ago. 2006. Caderno Cotidiano.
- TALENTO para exportação. *Folha de S. Paulo*, 04 fev. 2010. Caderno Opinião.
- TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- _____. *A universidade de ontem e de hoje*. [Org. e introd. Clarice Nunes]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- TORRES, Rosa. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. et al. (Orgs.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-93.
- TRINDADE, Hélgio. Pensadores y forjadores de universidades creadas a partir de la independencia – Brasil. In: GUADILLA, C. (Org.) *Pensamiento universitario latinoamericano: pensadores y forjadores*. Caracas: CENDES, IESALC-UNESCO, bid & co. Editor, 2008. p. 561-601.
- _____. (Org.) *Universidade em ruínas: na república dos professores*. Petrópolis, RJ: Vozes/Rio Grande do Sul: CIPEDDES, 1999.
- TROTSKI, Leon. *A revolução permanente*. [trad. Hermínio Sacchetta] São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- UNIVERSIDADE paga não segue lei de professor exclusivo. *Folha de São Paulo*, 12 maio 2008. Caderno Cotidiano.
- VIEIRA, Evaldo. Brasil: do golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, C. (Org.) *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2000. p. 185-215.
- VIEIRA, Sofia L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. In: _____. (Org.) *A universidade em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 11-26.

_____. *O (dis)curso da (re)forma universitária*. Fortaleza, CE: Edições Universidade Federal do Ceará/PROED, 1982.

XAVIER, Maria Elizabete S. Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. O debate historiográfico da escola pública no Brasil. In: LOMBARDI et al. (Orgs.), *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. Para um exame das relações entre capitalismo e escola no Brasil: algumas considerações teórico-metodológicas. In: ZANARDINI, I. e ORSO, P. *Estado, educação e sociedade capitalista*. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2008. p. 11-23.

YAMAMOTO, Oswaldo H. *A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Moraes, 1996.

APÊNDICE – Evolução da educação superior em números

Apresentação

A pesquisa em educação no Brasil ainda encontra muitos obstáculos quando se utiliza de estatísticas educacionais. Essas conhecidas dificuldades são particularmente sensíveis quando o objetivo é a construção de séries históricas de longo prazo. Pesquisadores da área, trabalhos específicos sobre o uso de estatísticas educacionais e os próprios institutos responsáveis pela coleta e sistematização desses dados, já indicaram as dificuldades de se fazer levantamentos desse tipo. Em síntese, envolvem problemas de disponibilidade, de padronização, de falta de informações com relação à metodologia de coleta empregada (sobretudo para os dados mais antigos), e até de confiabilidade dos dados.²⁷⁵

O uso sistemático de estatísticas educacionais ganhou materialidade no país nos anos 1930. Discurso educacional, desenvolvimento econômico e formulação de políticas estatais para o setor passaram a caminhar numa espécie de conjunção de forças que expressava as transformações (sociais, econômicas, políticas e culturais) pelas quais passava o país no período do entreguerras e do pós-1930. Os esforços intelectuais pela reforma da educação – sua formulação como “problema nacional” – neste período, associados às necessidades objetivas criadas pelo desenvolvimento capitalista, elevaram as estatísticas a um patamar até então inédito.²⁷⁶ A criação do Ministério da Educação e Saúde (1930), do Inep (1937) e do IBGE (1938) são produtos típicos desse período. Temas como o da criação de um sistema nacional de estatísticas (centralizado no governo federal), a padronização dos dados e a “racionalização” dos esforços que envolviam tais levantamentos, eram algumas das preocupações que nortearam o surgimento dessas instituições (Cf. Gil, 2005, p. 83).

²⁷⁵ Uma síntese bem completa dos problemas de disponibilidade, de qualidade e das formas de organização dos dados do IBGE sobre o ensino em geral, encontra-se em Hasenbalg (2006).

²⁷⁶ Na visão de Gil (2005), as estatísticas educacionais “afirmaram-se como instrumento privilegiado” das políticas públicas de educação no país dos anos 1930 e 1940. Seu uso, portanto, não se limitava à necessidade de “conhecer” a realidade educacional brasileira, mas também se constituiu em elemento fundamental do ideário renovador/modernizador, pois buscava dar legitimidade aos discursos e medidas propostas, agregando-lhes ares de “racionalidade”, de “cientificidade”; tornam-se assim parte do aparato ideológico reformista da educação brasileira, agregando força ao projeto de desenvolvimento capitalista nas condições da particularidade brasileira.

Todas essas dificuldades, entretanto, não inviabilizam a análise de dados quantitativos como instrumento para a pesquisa educacional. No caso do nível superior, encontramos uma série de empecilhos que puderam ser contornados de acordo com as próprias condições oferecidas pelo estoque de dados consultados. Duas fontes de dados principais foram mais aproveitadas: as do IBGE, basicamente dispostas nos diversos números do *Anuário Estatístico do Brasil* (AEB) e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD)²⁷⁷; e do Inep, disposto nas suas *Sinopses Estatísticas* e em outras publicações do instituto. Em ambos os casos, o grosso dos dados foi encontrado em dois formatos: em publicações impressas (caso dos AEB e de algumas das Sinopses Estatísticas da Educação Básica e Superior, do MEC/Inep) e nos meios eletrônicos (consultas ao site do IBGE, Inep e sites afins constantes nas referências bibliográficas do trabalho).

Para o período que vai até o final da década de 1970, o IBGE é o grande fornecedor/organizador dos dados sobre a educação superior no Brasil. Pesa sobre isso o fato de que há mudanças, às vezes muito rápidas e em períodos curtos, nas formas de organização/apresentação dos dados²⁷⁸, o que torna ainda mais problemática a montagem de séries históricas. No período pós-1980, o Inep passa a ocupar este lugar, ofertando uma variedade de dados para a pesquisa em educação superior (para a educação em geral) que também se modificam, tornando-se ora mais complexos e detalhados, ora mais “enxutos”. As publicações mais recentes do instituto, em especial do período pós-1995, em que os Censos da Educação Superior começaram a ser divulgados com maior abrangência, a padronização dos dados, bem como sua organização e apresentação, tornam mais fáceis a pesquisa e a montagem de séries.

Na publicação sintética *Evolução do ensino superior – graduação 1980-1998*, a então Secretária de Ensino Superior do MEC, Maria H. Guimarães Castro, reconhecia a ausência de informações estatísticas consistentes e abrangentes sobre a educação superior e anunciava a criação, no âmbito do Inep, de um banco de dados que serviria “como principal provedor de informações para a análise dos processos de credenciamento das instituições e de renovação do reconhecimento dos cursos”; e que, ademais, “constituiria o alicerce

²⁷⁷ Os dados das PNADs da década de 2000 foram consultados na internet, por meio do Banco de Dados SIDRA, do IBGE.

²⁷⁸ Seria preciso um estudo mais aprofundado do problema para determinar suas causas, o que foge complementemente do objetivo deste apêndice.

principal do novo Sistema Integrado de Informações da Educação Superior, o SIED-Sup.” (Inep, 1999, p. 09-10). Com implantação prevista para 2000, e disponibilização de “boa parte” dos dados pela internet, o SIED-Sup foi implementado, mas o prometido desenho integrado com os sistemas de informações e dados da Capes, do CNPq e do IBGE, que daria uma abrangência inédita aos dados da educação superior, jamais tornou-se realidade.

A presidente do Inep reconhecia também o problema da ausência de “fidedignidade” dos dados existentes, bem como da falta de “agilidade” em consultá-los e a necessidade de melhoria nos formatos e conteúdos disponíveis. (Inep, 1999, p. 10). Por fim, a promessa de que o documento *Evolução do ensino superior - Graduação* encerraria uma série e daria lugar a outra publicação “mais analítica e abrangente”, que respeitaria as séries históricas e se beneficiaria “da reformulação e ampliação do escopo do Censo, que, além de coletar informações da graduação e dos novos cursos seqüenciais, incluirá também as atividades de extensão”, não se concretizou.

Com a implantação do SIED-Sup houve uma ampliação da base de dados do Inep, bem como sua disponibilização para o público em geral via internet. Mas não chegou a ser uma grande ampliação, nem houve alterações metodológicas sensíveis, bastando comparar as sinopses estatísticas de 2000, 2001 e 2002 (fim do mandato FHC) com as de anos anteriores.

Durante o primeiro mandato Lula ocorreu uma ampliação da oferta de dados e de publicações com estatísticas educacionais. Nesses anos, o Inep publicou uma quantidade significativa de trabalhos, de compilações e sinopses estatísticas, bem como tornou o site da instituição uma importante fonte de consulta para a pesquisa.²⁷⁹ Esta trajetória, porém, não isentou o instituto de problemas e polêmicas registradas inclusive pela grande imprensa.²⁸⁰

Todas as demais informações e dados foram obtidos por meio de consulta às bases de dados, disponíveis na internet, de instituições regionais. São elas: Fundação Sistema

²⁷⁹ Destacamos a publicação da coleção *Educação superior brasileira: 1991-2004* (INEP, 2006), contendo 28 volumes com dados de todos os estados da federação, acrescidos de estudos sobre a evolução do ensino, as condições de oferta e análises da política educacional brasileira para o nível superior.

²⁸⁰ Em matéria publicada pela *Folha de S. Paulo*, em 20 de novembro de 2005, ficou registrada a “crise” pela qual passava o Inep. Essa foi a opinião de Carlos Henrique Araújo, Diretor de Avaliação da Educação Básica do instituto que havia se demitido do cargo por “divergências” com relação à condução do governo Lula e do MEC nas políticas de avaliação da educação. Araújo também indicava a existência de ingerência política e “aparelhamento” do Inep pela base governista, haja vista a grande quantidade de trocas na presidência, de indicações políticas (incluindo de parentes), além das terceirizações e irregularidades existentes no quadro de funcionários do instituto.

Estadual de Análise de Dados (SEADE/SP); Fundação de Economia e Estatística (RS); Fundação João Pinheiro (MG); Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro (CEPERJ); Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan); Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI); além de outras bases de dados como as do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicado (IPEA), que se utiliza de fontes como IBGE e Inep para suas compilações sobre educação.

Breve nota metodológica

Para os fins desta tese, há que se fazer algumas considerações. A ideia inicial era construir uma série histórica quinquenal, abrangendo dados de matrículas nos três níveis educacionais (primário, médio e superior)²⁸¹, de 1950 a 2009. Somar-se-iam a estes os dados da população (do grupo de idade de 20-24 anos) e o número de IES. No intuito de observar as especificidades do processo de constituição do nível superior como um todo, foram buscados outros dois qualificadores por meio do número de matrículas: a organização acadêmica e a categoria administrativa. A abrangência geográfica da amostragem inclui os dados para o Brasil como um todo, além dos dados por unidades da federação: Bahia, Distrito Federal, Minas Gerais, Rio de Janeiro/Guanabara, Rio Grande do Sul e São Paulo.

Dadas as dificuldades já relatadas, de disponibilidade e de padronização, foi possível elaborar uma série irregular, não completa, desses dados.

No caso do ensino médio, é importante registrar que os dados não são sempre compatíveis, sendo necessário fazer certas ponderações. Até os anos 1960, a preponderância do ensino regular, chamado *ensino secundário comum* (ou simplesmente *ensino secundário*), justifica a sua utilização como o dado mais importante, haja vista que o intuito era mostrar

²⁸¹ As nomenclaturas com relação aos níveis de ensino se modificam ao longo do período indicado. Da década de 1950 ao ano de 1960, o IBGE apresenta os dados divididos em dois grandes grupos, denominados ensino primário e ensino extra-primário (contendo os níveis médio e superior). A partir de 1961, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 4.024/1961), o ensino primário manteve sua denominação, sendo os demais níveis discriminados como ensino médio e superior. A partir dos anos 1970, houve nova modificação. Apesar da aprovação da Lei Nº 5.692/1971, que complementou as diretrizes gerais da educação brasileira e criou as denominações 1º, 2º e 3º graus, apenas com o anuário estatístico de 1975 o IBGE passa a adotar tal nomenclatura. Para o período mais recente, depois da aprovação da nova LDB (Lei Nº 9.394/1996), as denominações se alteram novamente, sendo re-adotadas as denominações já utilizadas ensino fundamental, ensino médio e ensino superior.

sua relação com o nível superior, isto é, seu caráter propedêutico. Em que pese essa restrição, os demais números foram deixados de lado nos levantamentos feitos, já que as formações de outro tipo – as técnico-profissionalizantes, por exemplo – eram de número bem restrito e pouco significativas para esse trabalho. Nos anos de 1960 e 1970, entretanto, essa proporção se modificou. Há um extenso debate feito por Cunha (1977), em que o autor defende que não é de todo correto afirmar que o ensino técnico-profissionalizante, em especial o técnico industrial, seja de caráter terminal, haja vista a progressiva ampliação da demanda de estudantes formados nesse ensino com relação ao nível superior.

Quanto aos dados, contudo, nos anos 1970 se produziu uma nova mudança metodológica em sua apresentação. No *AEB 1975*, a educação passou a ser apresentada conforme as novas orientações da Lei Nº 5.692/1971, com os três níveis de ensino como 1º, 2º e 3º graus. Com esta lei também se modificou o perfil do nível básico de ensino, por meio da “integração do antigo ensino primário com o 1º ciclo do ensino médio, gerando a seqüência de oito séries obrigatórias” (Hasenbalg, 2006, p. 104). Esta modificação gerou sensíveis alterações nos dados do período, podendo-se notar que entre 1965 e 1971 (ano de implantação da Lei) ocorreu uma brusca redução do número de estudantes matriculados no ensino médio, enquanto o ensino de 1º grau apresentou forte expansão. Mantivemos, contudo, a opção de trabalhar somente com os dados gerais do 1º, 2º e 3º graus.

No caso do ensino superior, cujo objetivo era obter dados sobre o perfil geral das matrículas (por organização acadêmica e por organização administrativa), os dados são praticamente inexistentes no período anterior a 1980. Nos dados do IBGE, as matrículas aparecem, em geral, divididas em matrículas *no início do ano* e *no final do ano*; noutros casos, também sendo denominadas *matrículas em geral* e *matrículas efetivas*. Optamos por seleccionar as matrículas no início do ano, que possuem maior quantidade de dados disponíveis. A exceção ficou para o ano de 1965, que só permitiu obter os dados das matrículas no final do ano. No caso das matrículas para os anos posteriores a 1980, obtidas nas bases de dados do Inep, a referência – quando explícita – é um momento determinado do ano: de 1980 a 1994, não encontramos essa referência; de 1995 a 2000, a referência era 30/04; de 2001 a 2009, 30/06. Para fins didáticos, adotamos a denominação *IES não universitárias*, comum nos estudos sobre educação superior recentes, para nos referirmos a todas as IES que não se organizam como *universidades*. Nos dados do IBGE, referentes a

períodos mais distantes, a forma mais comum de referência a essas instituições é *estabelecimentos isolados*.

A intenção de conhecer mais a fundo a divisão das matrículas no ensino superior, bem como seu processo de expansão e “diferenciação”, analisando quantitativa e qualitativamente o perfil dessas matrículas e a preponderância do privado, é uma análise deveras sofisticada para grandes séries históricas e teve de permanecer restrita aos anos mais recentes. Embora o reconhecimento tácito da existência de instituições educacionais com fins lucrativos tenha ocorrido na CF/1988 (Cf. Oliveira, R., 1995, p. 132-3), os dados do Inep só passaram a discriminar os tipos de instituições privadas (se particulares ou comunitárias, filantrópicas e/ou comunitárias) a partir de 1999. Antes disso, é muito difícil separar, só com base nessa pesquisa quantitativa, as IES privadas sem fins lucrativos das com fins lucrativos, dado que seria fundamental para conhecer os sentidos das transformações da educação superior nas últimas décadas.

As dificuldades foram ainda maiores quanto à coleta de dados referentes às regiões (por Unidade Federativa), cuja seleção se deu conforme sua importância no processo de industrialização e desenvolvimento capitalista no país. São elas: São Paulo, Rio de Janeiro (e Guanabara), Distrito Federal (pós-1960), Minas Gerais, Bahia e Rio Grande do Sul.

Afora as intenções iniciais, no decorrer da análise e redação do texto, outras necessidades foram surgindo, ensejando novas formas de coleta, organização e apresentação dos dados. Referem-se, sobretudo, ao período mais recente. Dada a maior quantidade de dados disponíveis e a maior complexidade de fatores, foi necessário utilizar um volume maior de informações, buscando delinear melhor os processos, mostrando momentos de inflexão, de retrocesso ou de expansão.

Feitas essas considerações, é possível inferir que a análise dos dados corresponda a uma ligeira distorção da realidade, o que não compromete sua utilização. De nossa parte, a disponibilização das tabelas e do conjunto dos dados levantados e sistematizados, nos parece uma tarefa necessária e coerente com os propósitos da pesquisa realizada e da tese defendida. Quiçá possam contribuir para novos estudos, sem que se repitam os esforços dispensados até o momento; e que possam ser permanentemente complementados e socializados com o maior número possível de pessoas.

Tabela 10 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Brasil, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental	Secundário / 2º Grau / Médio**	IES	Superior***	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total****	Privadas	(%)
1950	4991139	4352043	538346	-	43958	-	-	-	-	-	-
1956	-	5886554	888359	-	75424	-	-	-	29070	-	-
1960	6237920	7458002	1177427	260	93202	-	-	-	-	-	-
1964	-	10217324	1892724	601	142386	-	-	-	-	-	-
1965	-	9923183	2154430	-	155781	-	-	-	-	-	-
1971	8285805	17066093	1119421	619	561397	271387	-	-	290010	-	-
1975	-	19549249	1935903	860	1072548	-	-	-	-	-	-
1976	10071200	19870507	2212749	885	1096727	475476	182239	38,3277	621251	509925	82,0804
1980	11513220	22148809	2823544	882	1377286	652200	248359	38,0802	725086	636695	87,8096
1985	12418424	24769359	3016138	859	1367609	671977	238020	35,4209	695632	572909	82,3581
1991	13564878	29203724	3772698	893	1565056	855258	371840	43,4769	709798	587480	82,7672
1995	13005748	32668738	5374831	894	1759703	1127932	529353	46,9313	631771	529810	83,8611
2000	16141515	35717948	8192948	1180	2694245	1806989	1026823	56,8251	887256	780396	87,9561
2005	17318407	33534561	9031302	2165	4453156	2469778	1426962	57,7769	1983378	1834005	92,4688
2009	16498000	31705528	8337160	2314	5115896	2715720	1917863	70,6208	2400176	2239604	93,31
Δ 1950/1960	125,0	171,4	218,7	-	212,0	-	-	-	-	-	-
Δ 1960/1971	132,8	228,8	95,1	238,1	602,3	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	149,9	145,1	269,4	138,8	243,6	247,6	-	-	239,9	-	-
Δ 1985/2009	132,9	128,0	276,4	269,4	374,1	404,1	805,8	199,4	345,0	390,9	113,3

* 1971 = dado de 1970; 2009 = dado da PNAD.

** 1964 = dado extraído de IPES (1969).

*** 1956 = dois dados diferentes foram encontrados no AEB. O outro dado é 79505; 1965 = matrículas no final do ano; 1964: dado extraído de Cunha (1983, p. 106).

**** 1956 = dado de 1957

Dados de matrícula nos ensino primário e secundário de 1976 são da PNAD.

Tabela 11 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Bahia, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental**	Secundário / 2º Grau / Médio***	IES	Superior	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1950	446743	250166	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1956	-	344583	40669	-	5246	-	-	-	-	-	-
1960	495665	422676	53227	-	3557	-	-	-	-	-	-
1965	-	576540	92865	-	6174	-	-	-	-	-	-
1971	634322	1093688	58440	14	17509	14977	-	-	2532	-	-
1975	-	1319816	94953	17	32522	-	-	-	-	-	-
1976	-	-	-	17	31547	23921	9084	37,975	7626	7046	92,3944
1980	843933	1575273	129121	18	41125	31726	10663	33,6097	9399	7622	81,0937
1985	917781	2094546	182315	24	41478	29943	11101	37,0738	11535	8035	69,6576
1991	1074044	2238193	212746	23	46291	34986	11822	33,7907	11305	10327	91,349
1995	1068702	2877072	298770	20	55727	45835	11605	25,3191	9892	8754	88,4958
2000	1314833	3712673	586812	49	89191	68472	19299	28,1852	20719	19940	96,2402
2005	1445117	2984445	743880	116	190036	87623	22797	26,0171	102413	101637	99,2423
2009	1343000	2556264	639956	127	230936	98991	24968	25,2225	131945	130510	98,9124
Δ 1950/1960	111,0	169,0									
Δ 1960/1971	128,0	258,8	109,8		492,2						
Δ 1970/1985	144,7	191,5	312,0	171,4	236,9	199,9			455,6		
Δ 1985/2009	146,3	122,0	351,0	529,2	556,8	330,6	224,9	68,0	1143,9	1624,3	142,0

* População 1971 = dado de 1970

** 1950 = dado de 1951

*** 1956 = dado de 1957 para *ensino médio comum* (secundário + comercial + industrial + agrícola + normal)

Tabela 12 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Distrito Federal/DF, 1960-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental	Secundário / 2º Grau / Médio	IES	Superior**	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1960	25366	7122	720	-	-	-	-	-	-	-	-
1965	-	36005	16881	-	1064	-	-	-	-	-	-
1971	57454	132261	17235	5	10784	6066	-	-	4718	-	-
1975	-	188952	26625	8	21705	-	-	-	-	-	-
1976	95826	200509	35082	10	26347	9176	0	-	17171	17171	100
1980	134887	244356	46760	12	29198	8526	0	-	20672	20672	100
1985	179675	268112	51973	10	31012	9270	0	-	21742	21646	99,5585
1991	179545	346459	60633	13	32186	8721	0	-	23465	23410	99,7656
1995	199964	387554	83446	13	38686	19265	6454	33,5012	19421	19421	100
2000	233884	386976	133027	40	67250	30191	12414	41,1182	37059	37059	100
2005	250132	379982	112177	68	115840	40522	21843	53,9041	75318	74918	99,4689
2009	247000	418913	104949	63	150320	46908	25028	53,3555	103412	102856	99,4623
Δ 1960/1971	226,5	1857,1	2393,8	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	312,7	202,7	301,6	200,0	287,6	152,8	-	-	460,8	-	-
Δ 1985/2009	137,5	156,2	201,9	630,0	484,7	506,0	-	-	475,6	475,2	99,9

* 1971 = dado de 1970; 1995 = dado de 1996.

** Matrículas no final do ano

Tabela 13 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Minas Gerais, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental**	Secundário / 2º Grau / Médio***	IES	Superior	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1950	746469	733653	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1956	-	904185	110167	-	6917	-	-	-	-	-	-
1960	906590	1146280	146789	-	9090	-	-	-	-	-	-
1965	-	1714491	265434	-	17143	-	-	-	-	-	-
1971	1004667	2366011	138036	74	61415	31455	-	-	29960	-	-
1975	-	2543829	219836	122	106734	-	-	-	-	-	-
1976	-	-	231744	140	104407	34405	11483	33,376	70002	59953	85,6447
1980	1365487	2678460	294298	120	130683	50180	15710	31,3073	80503	69839	86,7533
1985	1405234	2716997	282535	125	125981	50353	13866	27,5376	75628	57702	76,2971
1991	1461154	3167845	357296	124	145683	61333	23334	38,0448	84350	66770	79,1583
1995	1502944	3518457	513362	132	162349	76267	29316	38,4386	86082	72982	84,782
2000	1685892	3630524	993009	135	239456	132540	56328	42,4989	106916	97873	91,542
2005	1751653	3407983	935300	311	466910	243179	154223	63,4195	223731	219137	97,9466
2009	1679000	3120335	824798	309	527243	259036	154697	59,7203	268207	256981	95,8144
Δ 1950/1960	121,5	156,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ 1960/1971	110,8	206,4	94,0	-	675,6	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	139,9	114,8	204,7	168,9	205,1	160,1	-	-	252,4	-	-
Δ 1985/2009	119,5	114,8	291,9	247,2	418,5	514,4	1115,7	216,9	354,6	445,4	125,6

* 1971 = dado de 1970; 1995 = dado de 1996.

** 1950 = dado de 1951; 1956 = dado de 1955.

*** 1956 = dado de 1957 para *ensino médio comum* (secundário + comercial + industrial + agrícola + normal)

Tabela 14 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Rio de Janeiro/Guanabara, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental**	Secundário / 2º Grau / Médio***	IES	Superior	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1950	482597	378063	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1956	-	602036	155357	-	20381	-	-	-	-	-	-
1960	590769	725845	193342	-	22412	-	-	-	-	-	-
1965	-	1038783	346009	-	31175	-	-	-	-	-	-
1971	800954	1730386	164204	89	88262	39802	-	-	48460	-	-
1975	-	1867661	242885	113	195085	-	-	-	-	-	-
1976	1103700	2271040	275913	112	199148	76288	25685	33,6685	122860	115747	94,2105
1980	1163022	2028211	420500	112	236160	109672	47498	43,3091	126488	123000	97,2424
1985	1245336	1916656	338413	110	210276	102378	37761	36,8839	107898	104722	97,0565
1991	1143516	2064359	385439	111	210358	101098	46613	46,1067	109260	107012	97,9425
1995	1173174	2232937	435371	93	208495	129196	61728	47,7786	79299	77163	97,3064
2000	1300107	2472017	675369	101	295993	202955	125369	61,7718	93038	90189	96,9378
2005	1294311	2479105	759825	121	473585	321198	240117	74,7567	152387	146718	96,2799
2009	1196000	2353532	635418	137	512973	345464	238447	69,0222	167509	152292	90,9157
Δ 1950/1960	122,4	192,0	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ 1960/1971	135,6	238,4	84,9	-	393,8	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	155,5	110,8	206,1	123,6	238,2	257,2	-	-	222,7	-	-
Δ 1985/2009	96,0	122,8	187,8	124,5	244,0	337,4	631,5	187,1	155,2	145,4	93,7

* 1971 = dado de 1970; 1995 = dado de 1996.

** 1950 = dado de 1951.

*** 1956 = dado de 1957 para *ensino médio comum* (secundário + comercial + industrial + agrícola + normal)

Dados de matrícula nos ensino primário e secundário de 1976 são da PNAD.

Tabela 15 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - São Paulo, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental**	Secundário / 2º Grau / Médio***	IES****	Superior	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1950	937527	998865	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1956	-	1266333	284183	-	20086	-	-	-	-	-	-
1960	1178517	1689289	351945	-	25915	-	-	-	-	-	-
1965	-	1947744	625783	123	41708	-	-	-	-	-	-
1971	1697341	3426960	310702	283	205055	50971	-	-	154084	-	-
1975	-	3881035	545313	349	354821	-	-	-	-	-	-
1976	2292900	3965972	616538	379	348392	77621	45210	58,2445	270771	219576	81,0929
1980	2653393	4343567	730665	347	449556	126877	72285	56,9725	322679	294781	91,3543
1985	2881168	4989755	812924	318	409505	127902	68474	53,5363	281600	252233	89,5714
1991	2965936	6165157	1071918	309	505685	238149	166804	70,0419	267536	240903	90,0451
1995	2860251	6662438	1612062	312	578908	326714	248140	75,9502	252194	215901	85,6091
2000	3535393	6225204	2079141	351	818304	487438	401297	82,3278	330866	291454	88,0882
2005	3754799	5875983	1913848	521	1185028	586816	467227	79,6207	598212	535699	89,55
2009	3467000	6057884	1757344	556	1385107	741965	611676	82,44	643142	590346	91,7909
Δ 1950/1960	125,7	169,1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ 1960/1971	144,0	202,9	88,3	-	791,3	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	169,7	145,6	261,6	112,4	199,7	250,9	-	-	182,8	-	-
Δ 1985/2009	120,3	121,4	216,2	174,8	338,2	580,1	893,3	154,0	228,4	234,0	102,5

* 1971 = dado de 1970.

** 1950 = dado de 1951; 1956 = dado de 1955.

*** 1956 = dado de 1957 para *ensino médio comum* (secundário + comercial + industrial + agrícola + normal)

**** 1965 = dado de 1966.

Dados de matrícula nos ensino primário e secundário de 1976 são da PNAD.

Tabela 16 - População de 20 e 24 anos, matrículas gerais na educação básica, número de IES e matrículas no ensino superior de graduação (por organização acadêmica e categoria administrativa) - Rio Grande do Sul, 1950-2009

Ano	Pop. (20-24 anos)*	Primário / 1º grau / Fundamental**	Secundário / 2º Grau / Médio***	IES	Superior	Universidades			IES não-universitárias		
						Total	Privadas	(%)	Total	Privadas	(%)
1950	398289	470940	-	-	-	-	-	-	-	-	-
1956	-	603128	76596	-	5964	-	-	-	-	-	-
1960	474512	760793	109324	-	10060	-	-	-	-	-	-
1965	-	815305	200381	-	19008	-	-	-	-	-	-
1971	608636	1414310	89193	56	54826	41706	-	-	13120	-	-
1975	-	1451830	186474	64	102522	-	-	-	-	-	-
1976	-	-	215813	74	118565	85726	60602	70,6927	32839	32246	98,1942
1980	799779	1364911	235482	67	136522	94881	63773	67,2137	41641	41075	98,6408
1985	832854	1391925	211868	61	144316	97431	63373	65,044	46885	46291	98,7331
1991	789353	1623141	222094	49	140172	111348	76689	68,8733	28824	28266	98,0641
1995	788810	1706637	313799	44	152215	132527	97007	73,1979	19688	19098	97,0033
2000	856201	1740723	465882	48	238263	205197	162821	79,3486	33066	32247	97,5231
2005	919101	1631270	473182	99	338913	259225	210820	81,327	79688	78446	98,4414
2009	858000	1565961	416321	107	342275	231693	168067	72,5387	110582	108411	98,0368
Δ 1950/1960	119,1	161,5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Δ 1960/1971	128,3	185,9	81,6	-	545,0	-	-	-	-	-	-
Δ 1970/1985	136,8	98,4	237,5	108,9	263,2	233,6	-	-	357,4	-	-
Δ 1985/2009	103,0	112,5	196,5	175,4	237,2	237,8	265,2	111,5	235,9	234,2	99,3

* 1971 = dado de 1970; 1995 = dado de 1996.

** 1950 = dado de 1951.

*** 1956 = dado de 1957 para *ensino médio comum* (secundário + comercial + industrial + agrícola + normal)

Tabela 17 - Perfil das matrículas no ensino superior - por organização acadêmica e categoria administrativa, Brasil 1999-2009 (1999=100)

Ano	Particulares	índice	Privadas s/ fins lucrativos	índice	Públicas	índice
1999	651.362	100	886.561	100	832.022	100
2000	880.555	135	926.664	105	887.026	107
2001	1.040.474	160	1.051.055	119	939.225	113
2002	1.261.901	194	1.166.357	132	1.051.655	126
2003	1.475.094	226	1.275.558	144	1.136.370	137
2004	1.596.894	245	1.388.511	157	1.178.328	142
2005	1.753.184	269	1.507.783	170	1.192.189	143
2006	1.924.166	295	1.543.176	174	1.209.304	145
2007	2.257.321	347	1.382.092	156	1.240.968	149
2008	2.448.801	376	1.357.290	153	1.273.965	153
2009	2.899.763	445	864.965	98	1.351.168	162

Universidades

Ano	Particulares	índice	Privadas s/ fins lucrativos	índice	Públicas	índice
1999	267.267	100	627.285	100	725.182	100
2000	332.623	124	694.200	111	780.166	108
2001	360.129	135	779.500	124	816.913	113
2002	394.323	148	840.434	134	915.902	126
2003	400.791	150	890.025	142	985.465	136
2004	407.303	152	939.491	150	1.022.923	141
2005	413.044	155	1.013.918	162	1.042.816	144
2006	437.165	164	1.019.968	163	1.053.263	145
2007	693.313	259	868.190	138	1.082.684	149
2008	735.041	275	839.642	134	1.110.945	153
2009	958.000	358	567.124	90	1.190.596	164

IES não universitárias

Ano	Particulares	índice	Privadas s/ fins lucrativos	índice	Públicas	índice
1999	384.095	100	259.276	100	106.840	100
2000	547.932	143	232.464	90	106.860	100
2001	680.345	177	271.555	105	122.312	114
2002	867.578	226	325.923	126	135.753	127
2003	1.074.303	280	385.533	149	150.905	141
2004	1.189.591	310	449.020	173	155.405	145
2005	1.340.140	349	493.865	190	149.373	140
2006	1.487.001	387	523.208	202	156.041	146
2007	1.564.008	407	513.902	198	158.284	148
2008	1.713.760	446	517.648	200	163.020	153
2009	1.941.763	506	297.841	115	160.572	150

Fontes: INEP/MEC

Gráfico IV - Concluintes do ensino médio, vagas e ingressos no ensino superior - Região Sudeste, 1991-2009

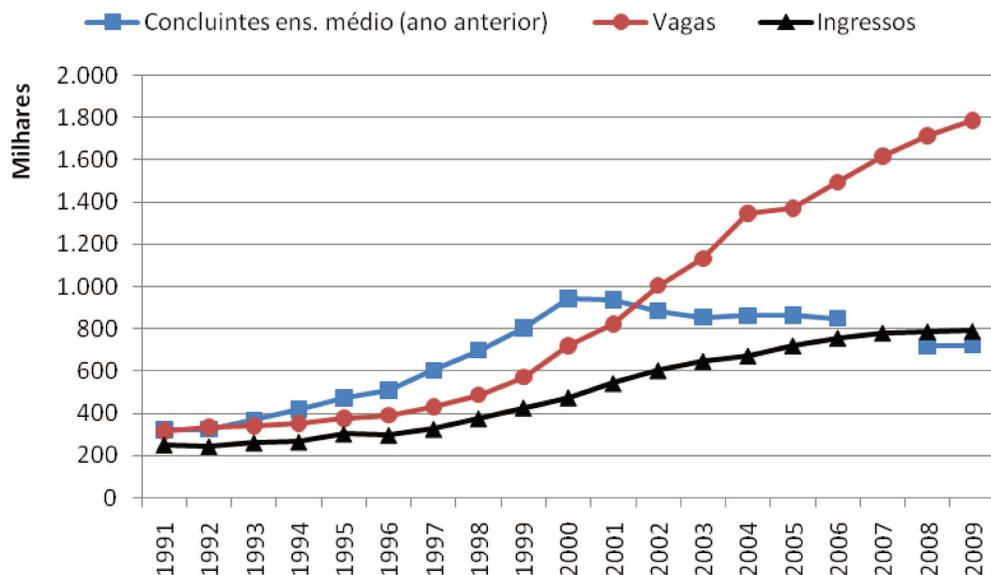


Gráfico V - Percentual de matrículas nas IES universitárias privadas com relação ao total de matrículas em universidades - Brasil e estados selecionados, 1976-2009

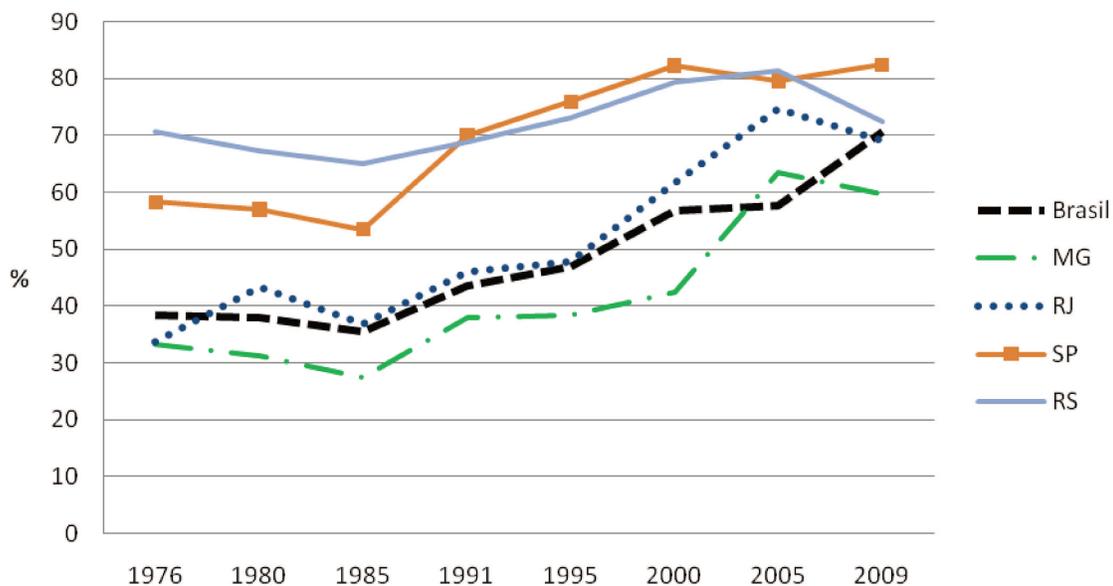


Gráfico VI - Perfil de expansão das matrículas no ensino superior, por organização acadêmica - Brasil, 1999-2009

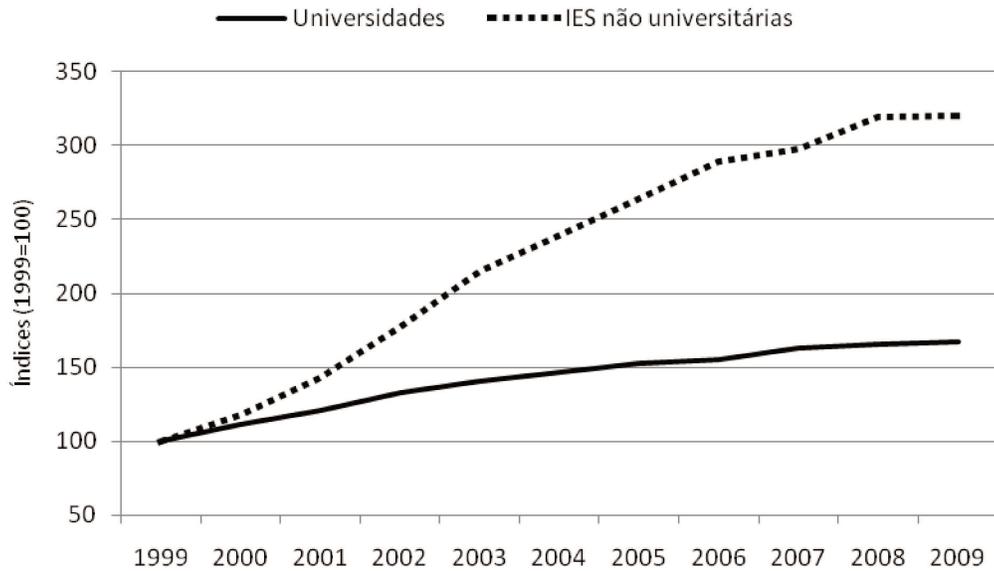
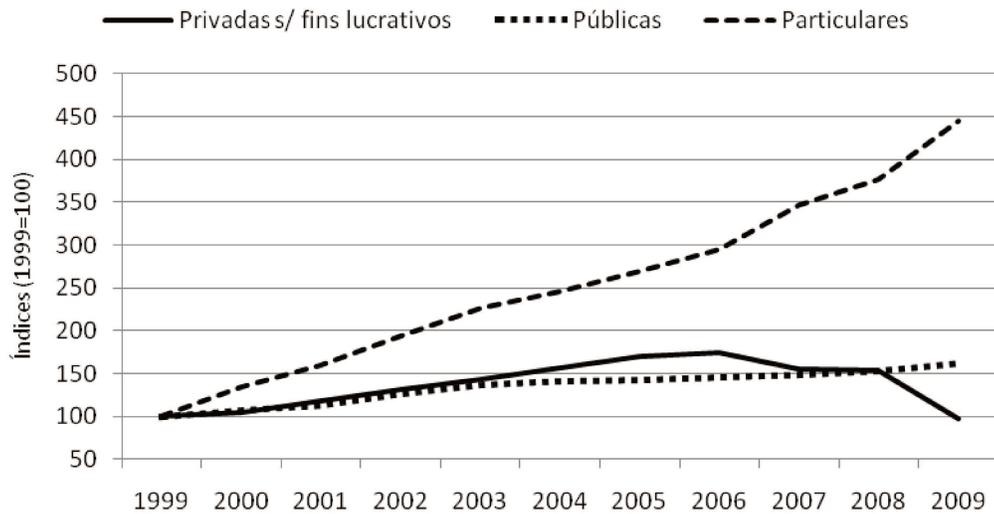


Gráfico VII - Perfil de expansão das matrículas no ensino superior, por categoria administrativa - Brasil, 1999-2009



Referências

- BRASIL. MEC. Secretaria de Administração Geral. *A educação no Brasil na década de 80*. Brasília, 1990.
- BRASIL. IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE. [vários volumes].
- _____. *Censo demográfico Brasil*. VIII Recenseamento Geral – 1970. Série Nacional, v. I. Rio de Janeiro: IBGE, 1973.
- _____. *Censo demográfico - 1991*. Características gerais da população e instrução. Resultados da amostra. n.1. Rio de Janeiro: IBGE, 1991.
- _____. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. In: www.ibge.com.br.
- _____. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Rio de Janeiro: Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [vários volumes].
- _____. *Sistema IBGE de recuperação automática (SIDRA)*. Disponível em: <www.sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- _____. *Tabulações avançadas do Censo demográfico*. VIII Recenseamento Geral – 1970. (resultados preliminares). Rio de Janeiro, IBGE/Instituto Brasileiro de Estatística/Departamento de Censos, 1971.
- BRASIL. MEC. INEP. *A educação no Brasil na década de 90: 1991-2000*. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- _____. *Educação superior brasileira: 1991-2004*. Brasília: INEP, 2006. 28 v.
- _____. *Evolução do ensino superior - graduação 1980-1998*. Brasília: O Instituto, 1999. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2011.
- _____. *Sinopse estatística da educação básica – 2005*. Brasília: O Instituto, 2006.
- _____. *Sinopse estatística da educação superior*. Brasília: Inep. [1995-2009].
- _____. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em diversas ocasiões.
- CUNHA, Luiz A. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Eldorado, 1977.
- EX-DIRETOR acusa petistas de aparelhar o Inep. *Folha de S. Paulo*, 20 de nov. 2005. Caderno Brasil.
- GIL, Natália de L. A importância das estatísticas como instrumento de construção da modernidade educativa no Brasil – décadas de 1930 e 1940. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 86, n. 213/214: 79-87, maio/dez. 2005.
- HASENBALG, Carlos. *Estatística do século XX: educação*. In: BRASIL. IBGE. *Estatísticas do Século XX*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006. p. 91-110.
- IPEA. *Ipeadata*. Disponível em: <www.ipeadata.gov.br>. Acesso em: 14 jan. 2011.

OLIVEIRA, Romualdo. O financiamento público da educação e seus problemas. In: _____. (org.). *Política educacional: impasses e alternativas*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 123-44.

RIO DE JANEIRO. Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. *Anuário on-line*. In: www.fesp.rj.gov.br (consulta no dia 19/01/2011).

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. *Anuário estatístico de educação do estado de São Paulo – 1991*. São Paulo: Brasil, 1992. v. 8, n. 1.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional. Centro de Informações Educacionais. *Anuário estatístico de educação do estado de São Paulo – 1985*. São Paulo: Brasil, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria de Economia e Planejamento. Departamento de Estatística. *Ensino superior em São Paulo - 1971*. São Paulo: 1971.

SEADE. *Anuário Estatístico de São Paulo*. São Paulo: Fundação SEADE, 1995.

SEI. *Anuário estatístico da Bahia 2006*. v. 20. Salvador: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2008.

Sites consultados

Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan) – <www.codeplan.df.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2011

Fundação de Economia e Estatística – <www.fee.rs.gov.br>. Acesso em: 18 jan. 2011

Fundação João Pinheiro – <www.fpj.mg.gov.br>. Acesso em: 17 jan. 2011

Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) – <www.seade.sp.gov.br>.

Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro – <www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2011

Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI) – <www.sei.ba.gov.br>. Acesso em: 19 jan. 2011.