

EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DO MODO-DE-PRODUÇÃO CAPITALISTA E SEUS ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO

Paulo Gomes Lima

UFGD; GEPGE/CNPQ/Brasil

paulolima@ufgd.edu.br

Resumo: A educação superior no Brasil e suas relações com o modo-de-produção capitalista e seus condicionantes não podem ser desdobrados a partir de uma única perspectiva, visto que as condições materiais da existência humana, sob a perspectiva do materialismo histórico dialético, são constituídas por múltiplas determinações. Este artigo, pela ponderação sobre a problemática educacional no Brasil, em especial a de educação superior, analisou historicamente as intencionalidades, implicações e conseqüências do processo exclusão das classes socialmente desfavorecidas para este nível de ensino, bem como o desdobramento de encaminhamentos para se pensar uma universidade não excludente no Brasil.

Palavras-chave: universidade; exclusão educacional; democratização do acesso.

INTRODUÇÃO

O processo histórico de exclusão da educação superior brasileira solicita que voltemos o olhar para o itinerário histórico da educação brasileira e da educação superior em particular, a partir de uma perspectiva materialista histórica que, centrada na dialética, caracteriza o seu princípio com a ação do homem no tempo e com o tempo, descortinando as gêneses, transformações, rupturas e permanências dos arranjos sociais, diferindo a dimensão conceitual de homem, trabalho, educação, ciência, desenvolvimento, dentre outros, de totalidades naturais ou determinadas por forças que fogem ao controle humano.

Portanto, a partir do movimento histórico da educação brasileira, identificando os elementos e ideologias subjacentes ao processo de exclusão ao ensino superior e modo de produção que vai evoluindo do pré-capitalismo na colônia até ao capitalismo propriamente dito, em quatro momentos interligados: os arranjos históricos de exclusão educacional no período colonial, deflagrando o surgimento de uma educação de elite junto com a inauguração do sistema educacional jesuítico; os arranjos históricos de exclusão social e educacional no período imperial e a permanência da ênfase por uma educação de elite; os arranjos históricos de exclusão educacional no período republicano em vários segmentos governamentais e nas considerações finais tecemos encaminhamentos para pensarmos sobre uma universidade não excludente no Brasil.

ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO COLONIAL

Nos primeiros séculos do período colonial ainda não podemos falar de ensino superior no Brasil, uma vez que, em nível de aprofundamento era na metrópole portuguesa e demais países europeus que ocorria a oferta dessa modalidade de ensino, negada nas colônias por motivações convenientes ao controle e exploração dos espaços territoriais conquistados. Os colégios religiosos erigidos pela anuência da coroa portuguesa e mantidos pelos jesuítas ofereciam formação para o sacerdócio – o que não se configurava necessariamente como formação em educação superior dado o seu caráter confessional e doutrinário - e também a preparação dos filhos dos latifundiários e comerciantes para a continuidade dos estudos em instituições européias.

Vale destacar que a Universidade de Paris será o grande pólo de influência intelectual e metodológica para Inácio de Loyola Brandão, o fundador da Companhia de Jesus, logo, mesmo em nome de Deus, a estruturação da ordem já nascera elitista, diferindo-se nalguns casos, como inicialmente tentou fazer Manuel da Nóbrega no Brasil, quanto à educação indígena, mas esquivando-se dessa orientação consoante o norteamento da metrópole portuguesa. Para Franca (Id, p.44) o alvo da Companhia de Jesus era “... universal, a formação do homem perfeito, do bom cristão.”

Na estrutura da organização educacional jesuítica percebe-se que os arranjos eram destinados à formação do homem cristão europeu, tornada padrão, inclusive por meio dos valores arraigados pela igreja católica ao longo do tempo histórico. Por sua vez, Portugal coibiu qualquer iniciativa de instalação educacional distinta do modelo jesuítico, cuja oferta de educação em nível mais elevado centrava-se na teologia e filosofia. Em nível de medida compensatória a metrópole concedia bolsas de estudos para que certo número de colonos pudesse estudar na Europa. Observa-se que a disposição de atenuar qualquer manifestação reivindicatória por maior inclusão à educação em geral e à superior em particular não é algo tão recente e novidadeiro como, às vezes, se apresenta. Bastaria para a colônia a educação jesuítica, segundo o governo português, por sua organização, estrutura e propósitos: conservação da dependência colonial, exploração em profundidade - mentes e corpos – e fidelidade consolidada na Santa Sé.

Mas mesmo essa estrutura seria desmantelada por conta da expulsão dos jesuítas no Brasil, sem ferir em profundidade os interesses educacionais da elite, uma vez que a educação tutoriada era uma praxe de classe. Por conta da reestruturação econômica portuguesa e temor

da emancipação da colônia fora extinto o único sistema educacional naquele período no Brasil - colônia na reforma pombalina. Pombal teve êxito em suas medidas, reduzindo o déficit comercial de Portugal em 70% entre 1751 e 1775, enquanto que o Brasil-colônia era forçado a afastar-se cada vez mais de qualquer manifestação de progresso e modernidade, resignando-se com a condição de principal produtor de mercadorias primárias (61% das exportações que garantiam o superávit português vinham do Brasil). Esse aporte também colocava em última importância a educação colonial.

Somente no Império acontece a inauguração do Ensino Superior e o preparo dos “cidadãos” para assumirem funções no serviço público, enquanto que excluído e expropriado desse arranjo permanecia o povo. A indiferença para com a grande massa ignorante, vulgarmente denominada de *canaille*, era vista como fato consumado e responsabilidade do Estado conservar tal estrutura, inclusive por legisladores. Pallares-Burke (2001, p.57) chama a atenção, por exemplo, que, em pleno movimento ilustrado (1763) La Chalotais, promotor geral do parlamento da Bretanha, escreveu um texto que apologizava tal quadro: “O bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam para além de suas ocupações. Todo homem que vê além de seu triste ofício não o desempenhará jamais com coragem e paciência.” A defesa da necessidade de exclusão educacional, por conta das classes hegemônicas no período imperial iria ratificar esse ideário de forma explícita e/ou implícita.

ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO IMPERIAL

D. João, o príncipe regente e sua corte, aportaram no Brasil-colônia em 1808, escoltados pela marinha inglesa. Ele tinha a opção de criar as primeiras universidades do Brasil, havendo inclusive, muitos simpatizantes nessa perspectiva, opta, entretanto, por outro caminho: a inauguração de cursos isolados, marcando o nascimento da educação superior no Brasil: Academia Real da Marinha (1808), Academia Real Militar (1810), cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina (1808-1809).

A admissão aos cursos catedráticos seria efetuada por meio de aprovação nos exames preparatórios prestados nos estabelecimentos de matrícula do aluno. Essa organização do ensino em instituições isoladas, paradoxalmente era o modelo desenvolvido nas escolas francesas, portanto, do inimigo de Portugal, mas que no seu núcleo tinha a meta de uma formação centrada tão somente em competências e habilidades técnicas, desalojando qualquer insinuação de mobilidade contrária ao reino, agora Reino Unido de Portugal e Algarve (1915).

Cunha (2000, p.153) enfatiza que o ensino superior surge no Brasil, sob o signo do Estado Nacional, marcado pela dependência econômica e cultural, incorporava os produtos da política educacional de Napoleão Bonaparte e também da reação alemã, adverso a aquela: não uma educação superior pautada pela emancipação do sujeito, mas para se ratificar e fortalecer os pressupostos em que se assentavam os interesses portugueses. Havia na opção pelos modelos destacados o conhecimento de que os maiores beneficiados seriam os membros da elite portuguesa, os cidadãos legalmente reconhecidos.

Entre a universidade do Espírito e a universidade do poder, a recém-criada educação superior no Brasil deveria primar pela formação da nova burguesia dirigente (desde os seus primeiros passos da educação superior no Brasil alguns termos eram contemplados como produto de inclusão social: “em nome dos cidadãos do reino”, depois “do povo brasileiro”, “dos interesses gerais da nação”- mas em todos os casos a população sempre esteve excluída das “oportunidades sociais”). Mesmo após a independência a situação é inalterável, com um agravante, a escola no Brasil desse período, influenciada pelo liberalismo europeu onde dominava o modo capitalista de produção tornava-se “[...] um instrumento ideológico essencial à justificação das relações de produção e à transmissão dos instrumentos de dominação no aprendizado diferencial dos conhecimentos e das técnicas” (Ibidem, p. 124). Essa orientação se dera desde a chegada da família portuguesa ao Brasil e no decorrer de todo o império.

No final do império do Brasil, a demanda por ensino superior cresceu significativamente como via de ascensão social mobilizada pela necessidade de formação de quadros administrativos pelo Estado, pelo ideário da elite de que o ensino superior favoreceria o desenvolvimento da educação, ciência e tecnologia e com isso ocorreria o desenvolvimento econômico e social do país e, finalmente pelo status pessoal conferido a um diplomado, ao chamado “doutor”, agora no Brasil independente de Portugal, mas atrelado às condicionantes do modo de produção capitalista mundial, liderado pela Inglaterra. Nesse quadro a demanda era situada entre a elite latifundiária e as classes ascendentes, uma vez que, o “interesse geral da nação”, validado pelo Ato Adicional de 1834, quanto à educação, direcionava-se ao Ensino Superior, enquanto que outras demandas para a educação, como a escola de primeiras letras, eram de responsabilidade das províncias.

Não havia porque, do ponto de vista elitista, investir profusamente na educação das massas, visto que, através do Decreto de 15 de outubro de 1827 de autoria de Januário da Cunha Barbosa, tinha-se por resolvido o atendimento a essas demandas por meio de uma escola de ler e escrever, o que não era verdadeiro, visto a precariedade das províncias em

nível de investimentos, das inexistências de prédios escolares apropriados e o um número não expressivo de professores.

Havia uma contenção ao ensino superior, principalmente por conta da grande aspiração à projeção social por meio de classes emergentes, essa se fazia, inicialmente por exames preparatórios que inclusive não careciam de caráter secundário, uma vez que somente a própria elite tinha acesso à continuidade de seus estudos por meio de preceptores particulares. Com a demanda, o Colégio Pedro II (1837/1838) conferia ingresso automático para os seus cursistas, enquanto os demais de outras instituições faziam os exames preparatórios.

Destaca-se que a responsabilidade pela criação de instituições de ensino superior, bem como a nomeação dos catedráticos era do Estado até que em 1879, por meio da Reforma Leôncio de Carvalho, foi conferido à liberdade de ensino e pesquisa para instituições de ensino superior particulares, com a proibição dessas instituições se oporem aos princípios da religião católica, já que se tratava da religião oficial do império. Essa restrição, bem como da aprovação dos professores para as instituições particulares, seria eliminada gradativamente face aos interesses de representantes de outras religiões, vindos de outros países e que aqui residiam, como por exemplo, os ingleses, que mantinham fortes aproximações com o Brasil por meio do comércio internacional.

Podemos dizer que os interesses religiosos tiveram que se adequar às projeções do mercado capitalista que aos poucos começava a ganhar outras feições, tendo em vista os interesses das classes sociais influentes e dos interesses internacionais que delineavam o *modus vivendi* dos brasileiros. Entretanto, a maioria do povo permanecia à margem de qualquer oportunidade educacional no que tange à educação elementar, pior ainda no âmbito da educação superior dado aos fortes “apelos meritocráticos dos bem-nascidos” na ocupação das vagas disponibilizadas, tradicionalmente direito, medicina e engenharia.

No final do Império, quando do golpe de Estado que culminaria na proclamação da República, o liberalismo europeu adentrava com mais ênfase no Aparelho Ideológico do Estado, ratificando o modo de produção capitalista e a inamobilidade da estrutura social de classes, assim, a ideologia em sentido restrito seria o encadeamento necessário para essa finalidade dissimulativa das relações de produção, justificando e legitimando com adesão as políticas públicas em nome da ordem social. Com a proclamação da república em 1889 mediante um golpe de Estado no desfecho de uma conspiração que reuniu liberais, positivistas e monarquistas ressentidos, tal preferência pelo ensino superior de elite não muda, pelo contrário, se dizia que não haveria impedimentos para as classes desfavorecidas ascenderem à

escola em seus níveis mais elevados, mas nenhum arranjo político materializava tais dizeres na universalização de condições e acesso à escola primária e muito menos ao ensino superior.

Aos poucos ainda nesse período, a exemplo do que vinha ocorrendo nos países onde a revolução industrial, avançara o discurso da escola para o povo assume um acirrado posicionamento ideológico: a educação como redentora do crescimento e propulsora da riqueza da nação, de equalização de oportunidades e justiça social. Nesse caminho o pensamento pedagógico liberal apresentará a escola como instrumento de universalização e gratuidade, visando a sua realização pessoal cidadã indistintamente.

Seria inadmissível a um governo liberal que projetasse o crescimento da riqueza de sua nação o não investimento e não formulação de políticas públicas para a educação de seu povo, mesmo porque o analfabetismo apresentava uma taxa quase que dominante da sociedade de então. Na defesa desse discurso a classe política, já na república, reivindicava a educação para o povo como uma das metas fundamentais da universalização de oportunidades, entretanto, tais defesas eram oriundas das pressões da camada média (trabalhadores urbanos, estrangeiros, comerciantes...), enquanto que o povo nem mesmo se manifestava uma vez que historicamente esteve alijado de seu direito de vez, voz e voto. Entretanto, as projeções educacionais em nível de regulamentação, não passavam de ensaios alienados.

A exclusão social e educacional, em meio a vários movimentos, como por exemplo, a do “Entusiasmo pela Educação” (década de 10 do século XX) “Otimismo pedagógico”, 1920, permanecia como um processo de continuidade dos períodos anteriores (colonial e imperial). A sua superação estava relacionada aos olhos dos políticos de então ao aumento do número de eleitores e competências meritocráticos para a resolução do problemas das desigualdades sociais, eis o porquê a partir da doutrina liberal, a sua defesa de escola pública, universal e gratuita. A educação para o povo caminhava a passos lentos, enquanto que a educação superior não era objeto nem mesmo de direcionamento dos discursos liberais para aquelas, dado o seu arranjo histórico voltado para as elites na dissimulação das relações internas de dominação.

ARRANJOS HISTÓRICOS DE EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO PERÍODO REPUBLICANO

Vai haver por conta dos avanços dos liberais no início da república, efusiva busca pelo ensino superior, o que seria respondido pela sociedade elitista, por meio de contenção – universidade não para todos, mas para os “merecedores”. Essas buscas extrapolavam o interesse da classe senhorial (que ainda era muito forte) havendo uma significativa expansão

do ensino superior inclusive pela iniciativa privada. Dessa forma, por meio da reforma Carlos Maximiliano (1915) – houve uma reoficialização (a lei anterior Lei Orgânica Rivadávia Corrêa de 1911 desoficializava o ensino superior- propondo autonomia didática e administrativa para as instituições – acabando com o privilégio estatal de concessão de diplomas e títulos) do ensino superior consolidando as tradicionais tendências elitistas do ensino nacional – Foi nessa reforma que surge o exame vestibular no Brasil, intensificando e legitimando o processo histórico de exclusão educacional no contexto do modo de produção capitalista.

Essa concepção organísmica do ensino superior não mudaria, mesmo com a criação legal da universidade no Brasil que se deu mediante o Decreto n.º 11.530 no seu artigo 6º, datado de 18 de março de 1915. A proposição básica desse decreto pressupunha a reunião da Escola Politécnica, da Faculdade de medicina do Rio de Janeiro e uma das Faculdades livres de Direito. Tal proposição só se concretizaria através do Decreto nº 14.343 de 7 de setembro de 1920, portanto, cinco anos depois da “criação legal” da universidade no Brasil, com o surgimento da Universidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição universitária criada pelo governo central, cuja existência deu-se, mais por um caráter político do que como uma necessidade de expansão do conhecimento, haja vista que as unidades que a formavam apresentavam pontos conflitantes e unilaterais.

Entretanto, mesmo sendo a partir de um início equívoco e conturbado, foi mediante esse marco que a universidade brasileira estabeleceu seu processo de construção. Um dos fatos que revelava tal processo deu-se através da abertura de debates nos anos de 1922 e 1927 respectivamente, convocados e promovidos pelo próprio governo federal e, nos anos de 1926 e 1928 ocorreram inquirições ou inquéritos promovidos pela Associação Brasileira de Educação (ABE) e o jornal “O Estado de São Paulo”.

Os temas debatidos e inquiridos, principalmente nessas últimas datas, versavam sobre a realidade do ensino superior brasileiro, a missão e a função da universidade, cuja ênfase centrava-se na “[...] questão da unidade fundamental das ciências e à abertura para investigações e descobertas” (Silveira, 1987, p. 21) e na discussão indagativa que, a posteriori, influenciaria os rumos da universidade brasileira, adentrando questões de caráter epistemológico: e políticos: 1) por quais caminhos seguir? 2) que medidas (políticas, sociais, culturais) seriam necessárias para orientar a emergente universidade (que nascera equivocadamente, mas no mesmo arranjo de conservação dos privilégios sociais) que estava a procura de sua própria identidade ? e 3) sobre quais perspectivas epistemológicas seriam assentadas as bases da universidade brasileira ?

Dito de outra forma, estavam procurando um modelo a ser seguido, uma via que pudesse ser adaptada à universidade no Brasil (assim como foram incorporados os modelos da política educacional francesa e a posteriori, os da alemã por ocasião da reação alemã à invasão napoleônica), nesse ínterim, o povo acompanhava extasiado e distanciado dos novos arranjos da educação em geral e mais enfaticamente da educação superior brasileira. Dessas inquições e debates, a idéia de se adotar os modelos europeus e norte-americanos de política educacional no ensino universitário era a tônica em evidência, principalmente no que tangia ao modelo norte-americano, uma vez que se voltava à formação do profissional (o que não diferia muito do sistema empregado nas faculdades brasileiras isoladas) para o mercado de trabalho (tal modelo de universidade era respaldado por uma base empírica positivista).

Vale lembrar que não obstante a discussão sobre a criação da universidade brasileira estava à inauguração da fase urbano-industrial com o surgimento tardio das indústrias e inúmeras instituições vinculadas ao capital transnacional, enquanto isso os desdobramentos entre capital e trabalho apontavam descompassos para a classe trabalhadora e os direitos fundamentais de saúde, educação e cidadania dentre outros. Digno de nota foi à tentativa de formação de algumas instituições universitárias por meio de aglutinações, mas ainda sem um estatuto regulamentado e específico para esse fim.

Os discursos liberais em prol de uma educação que favorecesse a projeção popular não se davam sem isenção, isto é, o Brasil, tendo inaugurado a fase urbano industrial nas primeiras décadas do século XX, delineava sua adesão ampla ao processo de desenvolvimento capitalista e uma nova divisão social do trabalho em consonância com modo de produção capitalista internacional: abertura ao capital estrangeiro, às empresas multinacionais ou transnacionais, a exigência de perfis qualificados da força de trabalho. Pela via dos condicionantes histórico-sociais podemos afirmar que não era a proposição de uma educação para a emancipação, democratização, universalização e humanização da população; era antes de tudo uma educação para o mercado, para a alienação ideológica, para exploração do trabalho pelo capital.

Para o povo não havia ainda uma organização sistêmica de educação, somente a elementar proveniente ainda de 1827, enquanto que havia atenção e crescimento do ensino secundário e superior como observamos nos quadros 4, 5 e 6. Assim, tais arguições nas décadas de 20 e 30 (séc. XX) resultaram no delineamento da idéia de universidade que seria implantada no Brasil, não apenas com uma finalidade puramente didática, mas também voltada para o campo social e atendimento da demanda de classe, suprimindo o mercado de trabalho com os profissionais “necessários à realidade brasileira”; isto se deu através da

Reforma Francisco Campos no ano de 1931 (Decretos n.º 19.851 – Estatuto das Universidades Brasileiras e n.º 19.852 de 11 de abril de 1931 – nova organização à Universidade do Rio de Janeiro e Decreto Lei 19.850/31 - Criação do Conselho Nacional de Educação).

Assim nasce a Universidade Brasileira, tendo como espelho a estruturação do sistema universitário europeu e norte-americano, cuja influência perpassaria o Estado Novo (1937-1945) e a República Populista (1945-1964). Lembrando que, nesse último período, levando-se em consideração o acirramento das contradições existentes no momento político e, particularmente no seio da universidade e essa sofrendo um duplo processo crítico (indefinição sócio-pedagógica e crítica) de si mesma, o apelo para a modernização do ensino superior era veemente e expressivo em direção ao modelo norte-americano (esse não era um apelo novo, mas o resgate das aspirações de intelectuais que o propalou desde os anos 20 e 30). Para que tal evento se desse institucionalmente o quadro político-econômico do governo estava bem traçado, haja vista a expressiva influência norte-americana através dos acordos MEC-USAID, orientando, com a conivência governamental, a universidade brasileira, segundo a estruturação do *American way of life* (estilo de vida americano).

Não somente a estrutura de administração científica e curricular da universidade americana era incorporada como principal pilar da universidade brasileira, também eram objetos de reprodução ou cópia as dimensões pedagógicas a exemplo dos colleges e os teacher's colleges, pretendendo ratificar *ipsis literis*, o modelo mais avançado de educação para o “interesse geral da nação” de cunho restrito e ideológico. Nessa estrutura a graduação deveria ser compartimentada em três eixos: o bacharelado superior, a licenciatura e o doutorado. Tal caminho referencial culminaria na gestação política da reforma universitária de 1968 (Lei Nº 5540). E anterior a esse momento na própria estruturação da produção científica no Brasil através dos programas de pós-graduação (parecer 977/65). O Brasil, em meio ao governo militar, ratificava sua opção pela educação superior não universalizada, mas com a projeção de criação de nichos tecnológicos com investimentos em “mentes preparadas para isso”.

Por sua dimensão neopatrimonial dirigida historicamente por uma administração burocrática e autoritária os governos que se sucediam no período apostavam na condução de uma sociedade civil fraca e desarticulada politicamente, cooptando institucionalmente quaisquer movimentos e insinuações à mudança na e para a sociedade em geral e muito particularmente quanto à universidade, por via dos aparelhos repressores do Estado e/ou por meio de aportes ideológicos.

Vieira (2001) afirma que o Estado de direito democrático não se resume na imposição da imperatividade jurídica, antes requer, necessariamente, soberania popular, mas no caso brasileiro atinge tão somente a expressão do voto, quando não se o extingue, como no caso do período militar. Assim, os corpos, as mentes e as instituições são condicionadas pelo welfare state. Isto é deflagrado em larga escala no controle social do governo em relação à universidade e seu ideário de formação.

O que de fato o povo observará extasiado não será uma primeira Lei de Diretrizes e Bases que compreendesse de fato o atendimento ao direito à educação historicamente negada pelos governantes às classes menos favorecidas e que vinha sendo encaminhada desde 1948; será um substitutivo conciliatório dos projetos dos deputados Mariani e Lacerda, materializando-se na LDBEN 4.024/61. Era evidenciado no artigo 2º que o ensino era um direito do poder público e da iniciativa privada, a gratuidade em si não há referência, abrindo-se, entretanto, oportunidades para o Estado financiar a escola privada (art.95).

A questão da desigualdade e oportunidades educacionais eram novamente negadas e colocadas em segundo plano, enquanto que a reprodução das estruturas de classe e as relações capital-trabalho eram objetos permanentes da ideologia dominante. A oferta deflagrada de uma tipologia educacional de classe e legitimada pela LDB promulgada não encontrara grandes empecilho nos anos de Chumbo, como era denominado o período militar, abrindo espaços e adesão orientada para os acordos MEC-USAID a partir de 1964. Os interesses do capitalismo que já eram eminentes na educação brasileira, encontram respaldo irrestrito pela via da “assistência técnica”. lamentavelmente um elemento histórico da educação brasileira desde sua fundação, tendo o Estado capitalista como o educador do povo, não se movendo em abstrato idealista, mas conduzindo, projetando a “sociedade necessária” na relação capital-trabalho, como lembra Sanfelice (2008) uma sociedade com tais características é incompatível com a democracia, com a justiça e acrescentamos com a definição mais tênue de equidade e universalização.

Paralelamente aos desafios de alunos e sociedade brasileira frente às retaliações do governo ditador: caça aos subversivos, inquéritos policiais militares, demissões de docentes de linha marxista por ocasião da ditadura militar iniciada em 1964, percebia-se que o apoio norte-americano para a educação brasileira e de demais países periféricos da economia mundial era de cunho ideológico e imperialista, antecipando-se à possibilidade de projeção da URSS e influência nos seus domínios capitalistas. Por conta da necessidade de contenção dos descontentamentos identificados à estrutura da universidade brasileira, enquanto se davam o trâmite dos Acordos MEC-USAID e de cunhar medidas pontuais de cunho ideológico, o

governo militar em 1965 busca orientação técnica de Rudolph Atcon, um norte americano que depois de visitar 12 universidades no Brasil no período de quatro meses, redigiu um relatório denominado Relatório Atcon, apontando as diretrizes para a realização de uma reforma universitária no Brasil.

Atcon, à luz dos princípios tayloristas de administração, propunha que a universidade deveria ser uma atribuição da iniciativa privada. Embora o conjunto de tais idéias não fosse incorporado em sua totalidade, projetaram-se como direções para o mercado capitalista. Outra medida tomada pelo governo militar em 1967 foi à constituição por meio do Decreto 62.024 de uma comissão especial dirigida pelo General Meira Mattos, cujos objetivos foram expressos em três eixos: “a) emitir parecer favorável sobre reivindicações, teses e sugestões referentes às atividades estudantis; b) planejar e propor medidas que possibilitassem melhor aplicação das diretrizes governamentais no setor estudantil e c) supervisionar e coordenar a execução dessas diretrizes mediante a delegação do Ministro de Estado. O Estado controlador, fiscalizador em toda a vida política e educacional, mediante as relações de exploração do trabalho pelo capital administra a sua violência simbólica histórica de expropriação de direitos e oportunização aos muitos de, fora da escola e universidade, especificamente, ao que, como afirma Sanfelice (1996), o Estado Capitalista jamais esteve em crise, suas projeções ideológicas manifestam-se em roupagens diferenciadas, mas a direção e o alcance de interesses particularistas são materializados por meio da aceitação tácita ou pela coerção dos aparelhos ideológicos.

Vale destacar que o período que vai de 1968 a 1980, marca a inauguração da incipiente Política de Ciência e Tecnologia para o Brasil nos conturbados governos militares (também dos acordos MEC-USAID) que haviam se instaurado, mobilizada por condicionantes adversos, como por exemplo, o “milagre econômico”, versus crise econômica e introdução à “década perdida” (1980), mas que traria muitas manifestações sociais por meio de movimentos organizados na denúncia do jogo político, orientado pela arbitrariedade do regime e de propostas contraditórias que excluía as classes sociais menos favorecidas das oportunidades educacionais e sociais, mesmo que os discursos pretendessem explicitar o contrário.

Lembrando que a década de 1970 foi o marco da expansão do neoliberalismo, projetando suas diretrizes por meio de rearranjos na base estrutural das políticas públicas, inicialmente no Chile e na década de 1980 na Inglaterra, esparramando-se por países periféricos cordatos com suas proposições: menos Estado e mais liberdade para o mercado na

relação capital – trabalho, maior proteção social aos desfavorecidos e erradicação da pobreza para benefício do equilíbrio econômico das nações.

As políticas públicas compensatórias principalmente na educação deveriam preparar as futuras gerações para a realidade dessa nova “exigência da economia mundial”. Foram as pressões dos arranjos internacionais e as pressões internas da classe política e dos empresários que pela abertura de mais vagas nas universidades e no ensino básico, os elementos propiciadores do novo formato de LDBEN 5692/71 que, de tal forma abrangera a profissionalização técnica como ponto salvacionista da educação brasileira e de uma forma tão escancarada que não tardaram a surgir posicionamentos contrários e com muita sustentação frente à realidade brasileira.

Essa lei nada mais nada menos se constituiria num documento que explicitava a idéia e a direção da educação dualista excludente da república brasileira: operariado (trabalhos braçais/material) para a população – mesmo não existindo naquele momento lastro estrutural para a instalação daquela proposta de escola e formação de toga (trabalho imaterial) para as elites dirigentes. As pressões contra tal lei incitaram a sua reformulação, resultando na Lei 7.044/82, reconfigurando a estrutura curricular de maneira mais moderada, sem, entretanto, materializar-se numa dimensão ampla de democratização em nível de acesso, condições de permanência e universalização de níveis mais elevados de ensino.

O número de matrículas nos novos arranjos educacionais tenderão a crescer ano após ano, bem como os problemas pertinentes às desigualdades sociais e econômicas, mas a resposta para cada uma das problematizações já estaria definida por conta da teoria social e econômica presente desde no Brasil há longa data e suscetível somente à nova roupagens pela conservação de sua essência.

Assim, nas décadas de 70, 80 e 90, medidas paliativas são desenhadas pelo governo brasileiro nos vários setores do Estado, à medida que ocorrem movimentos sociais organizados em busca de inserção das oportunidades que em tese, deveriam ser universalizantes, no intuito de amainar os conflitos sociais.

Enquanto muitos educadores e políticos adeptos de tais medidas se multiplicavam a universidade permanecia uma torre de marfim, onde, mesmo com a postura mobilizada da UNE, o povo em si, não participava ativamente nem de seus bancos, nem da sua discussão, dada a sua condição de excluído histórico.

Simultaneamente a esse quadro, a abertura à iniciativa privada era, no Brasil, uma realidade comum projetando o aumento significativo nas décadas de 1970, alcançando um significativo percentual de expansão de faculdades, universidades e outras instituições na

década de 1980 e finalmente a marca de um “boom” em número de instituições e esparramamento de instituições particulares por todo o Brasil, período que marca a asinação brasileira irrestrita ao neoliberalismo, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso e sua prossecução no governo de Luis Inácio Lula da Silva, por mais que houvesse esforço na negação de tal perspectiva por conta do governo petista.

Os dados registrados no ano de 2009 pelo SINAES apontam exatamente essa realidade, que não começou nesse período, mas nos ajuda a compreender que não há retrocesso do movimento interferente da relação capital-trabalho nas políticas públicas de países em desenvolvimento, há arranjos diferenciados coerentes com a teoria social do metabolismo capitalista. Por esse caminho, concordamos com Sanfelice (2008) quando afirma que não existe abstração quando da instituição dos parâmetros de controle da economia mundial, ao contrário, em nome do social, as práticas de exploração dos meios de produção sobre a força de trabalho impõe suas diretrizes em nome do benefício das riquezas das nações em seu conjunto pela ratificação do capitalista como único e possível parâmetro de equilíbrio da democratização e justiça social. Retornando à universidade, não haveria que fazer dessa uma obrigatoriedade do Estado frente ao crescimento e solicitação populacional, já que a relação capitalista se apresentava como caminho de abertura para a democratização, humanização e universalização? A questão de fundo que ainda permanece oportunamente sem respostas é: de que prioridade se fala? Que políticas são “possíveis” de serem materializadas para esse tempo considerando os interesses pertinentes?

As próprias questões evidenciam e explicitam os verdadeiros interesses e direções, ainda com medidas simplistas, especiais e temporárias para conter as aspirações críticas sobre o “modelo social” adotado. Por esse caminho, a lógica do mercado capitalista para a educação superior permanece a mesma um discurso diferenciado e mudanças circunscritas ao mercado de trabalho e “paradigmas ou arranjos pedagógicos” patamarizados em pretensa neutralidade, assim como se deu nas décadas de 1960/70 por ocasião da tendência tecnicista no Brasil e que é corporificado nos anos de 1990 e primeira década do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PARA SE PENSAR UMA UNIVERSIDADE NÃO EXCLUDENTE NO BRASIL

A década de 1990 fornecerá elementos indiscutíveis sobre as relações de expropriação de direitos e violência simbólica nas condições de acesso, permanência e universalização à educação superior pública no Brasil. Alguns exemplos que podem ser explicitados nesse aspecto são: modificações na linha de crédito (FIES – Financiamento Estudantil) para

estudantes de classes desfavorecidas, a expansão de universidades privadas para atender demandas que o setor público não atendia o PROUNI (Programa Universidade para Todos) na gestão de Lula da Silva, cuja finalidade centrava-se na concessão de bolsas parciais e integrais à estudantes de graduação que não tivessem condições de pagar uma universidade privada, lembrando que a, a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira vai ter seu início na década de 1990, tomando vulto no governo petista de Lula.

Não há qualquer esforço para, pelo menos se pensar numa educação superior universalizada em nível de Estado efetivamente, antes se tem como determinação algumas proposições atenuantes e visíveis do processo de exclusão, enquanto que a estrutura tradicional de educação de elite permanece sem contestação. Cria-se um Programa de Reestruturação das Universidades Públicas Federais, o REUNI, entretanto, não é elaborado qualquer programa de fortalecimento e articulação entre educação básica e ensino superior, caracterizando, portanto, a insuficiência de tais medidas. A letargia trabalhada desde décadas passadas sobre a cultura do individualismo da perspectiva neoliberal no Brasil referendou-se de tal forma que, poucas vozes fazem tais reivindicações de forma organizada e incisiva, o discurso político dos representantes do povo no parlamento ratificam a necessidade do aperfeiçoamento e não do rompimento do capital e em seu nome justificam a estrutura de universidade que se tem tão somente ensaiando um ou outro olhar diferente entre favoráveis e contrários sob demandas forjadas pelo próprio capital, o que em si, não traz qualquer modificação em nível de dimensão democrática, universalizante e humanizante, pelo contrário, atualmente atestamos a ênfase de uma reforma universitária consentida, mantidos os mesmos arranjos de expropriação e marginalização das classes desfavorecidas, enquanto que o capitalismo dependente à brasileira, pelo convencimento ideológico e material, continua contendo qualquer manifestação contrária à sua disposição.

Medidas paliativas sabemos historicamente, não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, mas não sem isenção, pois ao longo das proposições as diretrizes neoliberais e pós-neoliberais se materializam em seu esteio.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

LIMA, Paulo Gomes. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos**. Departamento de Filosofia e História da Educação – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação. Relatório Final de Pesquisa [Pós – Doutorado]. Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP, 2009. 178 p.

LIMA, Paulo Gomes. O processo de articulação entre C&T e políticas públicas na América Latina. **Anais do 4º Congresso Brasileiro de Extensão Univeristária**. Dourados/MS: Universidade Federal da Grande Dourados, 27 a 30 de abril de 2009a.

LIMA, Paulo Gomes. **Política científica e tecnológica: países desenvolvidos, América Latina e Brasil**. Dourados/MS: Editora da UFGD, 2009b.

LIMA, Paulo Gomes. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Artur Nogueira,SP: Amilpress , 2003. 196p.

LIMA, Paulo Gomes. **Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”**. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.

PALLARES-BURKE, M.L.G. Educação das massas: uma “sombra” no século das luzes. In VIDAL, D. G. & HILSDORF, M.L.S (Orgs.). **Brasil 500 anos: tópicos em história da educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

SILVEIRA, Nádia Dumara Ruiz. **Universidade brasileira: a intenção da extensão**. São Paulo: Loyola, 1987.

SANFELICE, José. Luis. A história da educação e o currículo escolar. In **Suplemento Pedagógico da APASE**, Ano IX, n.24 – outubro de 2008.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. In **Cadernos Cedes**, ano XXI, n.55, novembro/2001, p. 9-29.