

Os dilemas da reforma universitária consentida

FLORESTAN FERNANDES

A reforma universitária, que surgiu tardiamente no Brasil, constituiu-se como um movimento de estudantes e de professores. Malgrado as incompreensões iniciais, o movimento repercutiu na esfera política e acabou despertando o Governo Federal, que encarregou (por Decreto de 2 de julho do corrente ano) um Grupo de Trabalho de “estudar a reforma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do País”.¹

Os dois estudantes, designados para fazer parte do GT, eximiram-se dessa responsabilidade. Assinam o “Relatório”, além do Ministro Tarso Dutra, os senhores João Paulo dos Reis Velloso, Valnir Chagas, Newton L. Buarque Sucupira, Fernando R. do Val, João Lira Filho, Antonio Moreira Couceiro, Roque Spencer Maciel de Barros, Padre Fernando Bastos de Avila e Leon Peres.² Como se vê, o GT contou com a colaboração de alguns técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e de grande prestígio. Podia realizar uma obra marcante, capaz de abrir novos rumos ao nosso ensino superior.

No entanto, o GT lutava contra três obstáculos muito sérios. Primeiro, o decreto que o compunha estabelecia um prazo fatal, demasiado exíguo, em vista dos objetivos previstos: “Os estudos e projetos deverão estar concluídos dentro de 30 (trinta) dias após a instalação do grupo de trabalho, cujos encargos constituirão matéria de alta prioridade e relevante interesse nacional.”³

Segundo, o GT recebia seu mandato de um Governo destituído de legitimidade política e que não encarna a vontade da Nação, mas dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um golpe de Estado militar. Por mais respeitáveis ou bem intencionados que sejam os seus componentes, êles se converteram, individual e coletiva-

mente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida.

Terceiro, o GT abrangia intelectuais recrutados em diferentes setores ocupacionais. Isso não foi um mal em si mesmo. Ao contrário, favoreceu a instilação de novas aragens na discussão dos problemas materiais da universidade brasileira. Porém, acarretou uma evidente e insanável falta de sincronia, entre os seus membros, na compreensão do que deve ser a universidade no cenário brasileiro. Apesar da ênfase posta na “idéia espiritualista de universidade”, o GT não teve nem tempo nem motivações para chegar a uma imagem comum e institucionalmente válida da universidade. Em consequência, sancionou análises e recomendações contraditórias, que patenteiam os males da improvisação. Quadripartido nos seguintes subgrupos: “1) institucionalização do ensino superior, forma jurídica, administração da universidade; 2) organização didático-científica, magistério, estratégia de implantação da pós-graduação, pesquisas; 3) recursos para a educação e expansão do ensino superior; 4) corpo discente representação estudantil” —o GT acabou privilegiando diferentes visões parciais e instrumentais da realidade educacional. A reforma universitária, que só poderia ser concebida, em nossa situação histórico-social, como uma imensa obra de reconstrução educacional, foi reduzida a um simples “repertório de soluções realistas e de medidas operacionais que permitam racionalizar a organização das atividades universitárias, conferindo-lhes maior eficiência e produtividade”.⁴

A questão que se impunha, em termos “realistas” e “operacionais”, consistia em determinar qual devia ser a organização institucional da universidade brasileira e em estabelecer, a partir daí, os requisitos materiais, estruturais-funcionais e de crescimento dessa instituição. O GT deu-se por satisfeito com as inovações improvisadas do Governo Castelo Branco, como se infere do § 2º do artigo 8º do principal anteprojeto de lei que elaborou: “A organização das universidades mantidas pela União deve obedecer aos princípios e normas fixados nos Decretos-leis ns. 53 de 18 de 1º novembro de 1966 e 252 de 28 de fevereiro de 1967.”⁵ E ateve-se a fixação de “soluções concretas, a curto e a longo prazo”, que padecem dessa visão míope, imediatista e complacente da “reforma universitária”. Bem entendido o parágrafo transcrito, o GT não encaminhou nenhuma reforma universitária. Endossou e consoliou a *reforma no papel* do Governo Castelo Branco, implementando-a com instrumentos legais e dotando-a de recursos materiais que pretendem incutir-lhe alguma eficácia prática.

Na presente discussão, serão apreciados apenas os aspectos da contribuição do GT que merecem atenção especial. O fato de tantos

intelectuais de escol terem accito, àvidamente, os papéis decorrentes de uma transação conservadora é, em si mesmo, algo relevante e que exige um exame crítico. A êsse fato e às suas implicações foi devotada a primeira parte dêste debate. Em seguida, são apreciados sumariamente, na segunda e terceira partes, os aspectos positivos e negativos, que parecem singularizar a contribuição do GT. Na última parte, são mencionadas as indagações que estão em tôdas as consciências, que lutem efetivamente pela reforma universitária como um processo de reconstrução interna da universidade brasileira.

E preciso que fique bem claro, de antemão, que entendemos a reforma universitária consentida como uma manifestação de tutela política e como mera panacéia. Não podemos aceitá-la porque ela não flui de nossa vontade, não responde aos anseios que animam as nossas lutas pela reconstrução da universidade e não possui fundamentos democráticos legítimos. Complemento de dois decretos-leis de um Governo militar autoritário e expressão perfeita do poder que engendrou a constituição outorgada à Nação em Janeiro de 1967, ela representa uma contrafacção de nossos ideais e de nossas esperanças. A ela devemos opor a autêntica reforma universitária, que nasce dos escombros de nossas escolas e da ruína de nossas vidas, mas carrega consigo a vocação de liberdade, de igualdade e de independência do povo brasileiro.

2. *Elogio e crítica da consciencia farisáica*

O “Relatório” foi escrito com uma infenção evidente. De um lado, o GT sabia que a “Reforma Universitária” afirmou-se, nacionalmente, como um movimento dotado de grande vitalidade política. De outro, por sua própria origem e pela natureza do seu mandato, identificou-se com as funções que o Governo deveria desempenhar na condução e no aproveitamento dêsse movimento. Foi, portanto, naturalmente levado a explorar uma estratégia expositiva que visava à comunicação— à quebra de barreiras, à conquista de aliados e à transferência de iniciativa para a atuação do Governo.

Nesse sentido, o “Relatório”, tinha de ser concebido e elaborado com muita audácia intelectual e com uma plástica acuidade diante das aspirações dominantes no momento. Pela primeira vez, no setor da educação, partia de uma comissão oficial um *documento forte*, ao mesmo tempo “corajoso” e “agressivo”, que parece abrir caminhos novos e propor de frente as dificuldades essenciais.

E claro que o GT podia fazer isso, pois possuía em seus quadros os dois tipos de intelectuais que contam com meios para concretizar

semelhante objetivo. Graças aos educadores e aos cientistas, que dêle participavam, estava capacitado para fazer um diagnóstico lúcido e penetrante da situação atual do ensino superior. Graças aos técnicos com que contava também estava capacitado para realizar uma rotação estratégica, que mobilizasse uma dimensão prática aparentemente efetiva.

Construído como uma peça literária de vigor ou como um documento educacional “participante”, o “Relatório” possui méritos que não devem ser subestimados. Ele contém, de longe, o melhor diagnóstico que o Governo já tentou, tanto dos problemas estruturais, com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que êles exigem. Se a questão fôsse de avanço “abstrato”, “teórico” ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas.

Entretanto, o avanço “abstrato” e “teórico” esgota-se como mero expediente literário, como se êle fôsse uma verbalização de circuito fechado. Ao se passar do diagnóstico da situação para o plano da formulação das normas e princípios que regerão o ensino superior, o encanto se desvanece. Aí surge a natureza da vontade política a que estava submetido o GT e todo o seu labor intelectual. As normas e os princípios só traduzem o alcance, a profundidade e a adequação histórica do diagnóstico quando êles não se chocam, direta ou indiretamente, com as imposições ou as expectativas daquela vontade política. A melhor fonte de ilustração da referida defasagem (entre diagnóstico da situação e formalização jurídico-política das soluções recomendadas) vem a ser as várias digressões que servem de encaixes explicativos dos anteprojetos de lei, de decretos-leis e das recomendações.⁶

Essa defasagem não é novidade. Ela é parte normal de uma situação histórico-social em que a atuação conservadora se acha ameaçada e é compelida a assumir o controle político dos processos de modernização cultural e de inovação institucional. Em conjunturas dessa espécie, tão frequentes em nossa história remota ou recente, os diversos estratos das camadas conservadoras alcançam graus diferentes de consciência da situação histórico-social. Os estratos constituídos por intelectuais são aqueles que vão mais longe, porque os intelectuais não sofrem na mesma escala e com a mesma intensidade os efeitos negativos do isolamento cultural, em que se encontram os demais estratos das camadas conservadoras.

Nem por isso, porém, os intelectuais conservadores chegam ou podem atuar com maior discernimento político. A razão é simples. O que prevalece, na orientação da vontade política conservadora — especialmente nas condições brasileiras — é a preservação do monopólio do poder nas mãos das camadas conservadoras. Estas não se intere-

ssam, substancialmente, pelo grau de avanço ou de eficácia das soluções dos problemas. Se tomam a iniciativa de arrostar os riscos da modernização cultural e da inovação institucional, fazem-no com relutância e com ânimo armado, seguindo a lógica de que “é preferível perder os anéis que os dedos“, ou que “é melhor fazer a revolução antes que o Poço a faça”. Weber estudou diferentes processos desse tipo e, por experiência política pessoal, descobriu que “é perigoso e a longo termo incompatível com o interesse da Nação que uma classe economicamente declinante preserve o poder, mas é ainda mais perigoso que as classes, para as quais se encaminhem o poder econômico, e, portanto, as aspirações ao poder político, ainda não sejam politicamente maduras”. Em semelhantes condições, o poder conservador se exerce com extrema irracionalidade e tende a ser cego até diante de mudanças que são inevitáveis e que não ameaçam a ordem social existente, por estarem sob controle político das próprias forças sociais conservadoras.

Por mais coerentes, íntegros e lúcidos que sejam os intelectuais pertencentes ou identificados com os interesses políticos conservadores, eles não podem romper essa barreira. Palmilham, então, um triste destino humano. No campo do conhecimento puro e da consciência abstrata, podem ir tão longe quanto a sua geração. No plano do político, estão condenados à lógica e à dinâmica do pensamento e da ação conservadores, não podendo ultrapassar as suas acanhadas fronteiras. Tudo se desenrola como se eles compartilhassem, no íntimo, do afã de resolver os problemas do “modo melhor possível”; e aceitassem, na prática, as “soluções concretas” compatíveis com o equilíbrio existente entre a ordem social estabelecida e o monopólio conservador do poder. Estamos, portanto, diante de um fenômeno de dualidade ética, em que ao desdobramento de perspectivas sociais corresponde formas extremas de indulgência de *ego* em relação à “razão prática”. O que nos interessa, nesse fenômeno, é o sentido divergente das duas polarizações da ação social de *ego* (como um fazer, um consentir ou um omitir): 1) na medida em que se afirma especificamente como *letrado*, o intelectual conservador participa do momento histórico e pode romper, abstratamente, com a estrutura do pensamento conservador; 2) na medida em que atua como letrado pertencente ao mundo social conservador, porém, ele se isola das pressões de rutura voltadas contra o presente e se converte em simples produtor de fórmulas, por meio das quais a atuação social conservadora é racionalizada, mascarada e mistificada, como se o monopólio conservador do poder fôsse essencial para o “desenvolvimento dentro da ordem“ e a “felicidade” das demais camadas sociais.

Por conseguinte, o que arruína as potencialidades criadoras dos

intelectuais identificados socialmente (por interesses, valores ou interesses e valores) com o pensamento conservador é a natureza de sua vinculação com a ordem social existente. Esta inibe ou anula as vantagens reais ou potenciais da participação cultural pluralista do intelectual, impedindo que ela se dinamize como um elemento de tensão, especialmente ao nível histórico. Assim, as implicações sócio-dinâmicas de um avanço puramente abstrato são destruídas ou solapadas pela própria posição social do intelectual, que não precisa do referido avanço para responder às exigências da situação de uma perspectiva conservadora. Mannheim aponta com argúcia as consequências desse processo sócio-dinâmico: “a emergência de uma sociedade especificamente moderna parece depender, no conjunto, de classes que se devam à desintegração da estrutura social existente. Seu pensamento é necessariamente abstrato — ele vive sobre o potencial e o possível; por sua vez, o pensamento e a experiência daqueles que procuram preservar o presente e retardar o progresso é necessariamente concreto, e falha em romper com a estrutura existente da sociedade”. Para evitar o destino social apontado, o intelectual teria de isolar-se do condicionamento conservador, o que envolveria um mínimo de identificação, no plano prático, com as implicações sócio-dinâmicas do avanço conseguido através do pensamento “abstrato” e “teórico” (em sentido revolucionário).

O fato é que isso não sucede comumente com os intelectuais dos estratos médios e altos das classes dominantes no Brasil e não ocorrem quanto aos intelectuais que compunham o GT da “Reforma Universitária”. Ao que parece, é visível que estes aceitaram e arcaram corajosamente com os ônus de sua posição conservadora, correspondendo sem vacilações aos papéis sociais decorrentes, fazendo o *jôgo conservador* com desenvoltura (como precisaria acontecer no contexto histórico atual, em que um Governo conservador, de origem espúria e ultra-autoritário, tinha de se haver com “soluções concretas” de problemas decorrentes das revoluções que as sociedades modernas costumam atravessar na fase de integração nacional). Por essa razão, a defasagem existente entre a consciência abstrata da situação do ensino superior e a formalização jurídico-política das soluções recomendadas nasce de uma decisão voluntária (não importa que, em alguns, tenha prevalecido a vinculação conservadora ao velho estilo e, em outros, ela se estabelecesse através de uma conexão especificamente burocrática e “moderna”, como produto de tendências tecnocráticas de servir a ordem social estabelecida da “melhor maneira possível”). Ela merece, por isso mesmo, uma crítica atenta e objetiva, que não deve parar nos limites do desmascaramento ideológico: impõe-se o repúdio franco e decidido. Foi o “jôgo conservador” que lançou o

Brasil no caos em que nos encontramos; dêle nada podemos esperar de bom ou de construtivo. Se êle tiver continuidade, principalmente se êle conseguir renovar-se pela cooperação dos intelectuais, a sociedade brasileira estará condenada ao subcapitalismo e aos dilemas do subdesenvolvimento de modo permanente, como se êsse fôsse o seu *estado natural*. Não podemos nem devemos silenciar diante de semelhante quadro. A capitulação dos intelectuais, que introduzem a transação conservadora no âmago dos processos políticos que permeiam a revolução nacional da sociedade brasileira, e em particular quando isso se dá na esfera do ensino e da cultura, precisa ser repelida com extrema firmeza e inflexibilidade.

São dois os pontos que merecem ser postos em relêvo nessa acusação frontal. Primeiro, como simples desmascaramento, os dados falsos de uma consciência que se trai a si mesma, para servir à dinâmica conservadora de preservação da ordem social existente. Segundo, como denúncia, o caráter inconsequente do verbalismo crítico “esclarecido”, mas historicamente vazio e inoperante, da equação conservadora da reforma universitária.

Quanto ao primeiro ponto, é inegável que o GT se prestou a uma utilização chocante. Já que não podia superar as limitações do “jôgo conservador”, teria sido mais prudente que se contivesse, no plano do diagnóstico global e dos problemas, nos limites daquele jôgo. Se existe poder que não carece de autojustificação êsse é o poder conservador, especialmente quando êle está seguro de si graças a uma dada situação de força. Sob o regime político atual, a equação conservadora da reforma universitária prescindia de atavios embasbacantes, sendo supérfluo o “esforço crítico” gasto na análise dos dilemas do ensino superior brasileiro. O propósito do Governo (e, através dêle, das *élites* conservadoras no poder) consiste em se antecipar às pressões radicais de mudança educacional, que visam associar a inovação institucional à destruição da estrutura social existente e à criação de uma ordem social democrática. Ao aderir a uma crítica sistemática da situação do ensino superior que aparenta servir a êstes dois propósitos, o GT falseou sua posição e tornou-se arauto de uma causa que não podia nem queria defender. Ele não chega a empulhar ninguém, já que nesta altura dos acontecimentos tanto os “conservadores”, quanto os “radicais” sabem muito bem o que pretendem (e o que não consentem). Mas iludiu-se a si próprio, supondo que o avanço simulado seria aceito como um *progresso* e teria o condão de iludir a coletividade, engendrando uma evolução que jamais poderia emergir diretamente do consentimento conservador.

Quanto ao segundo ponto, embora seja fácil explicar-se o verbalismo crítico e “esclarecido” como mecanismo compensatório e como

recurso dissimulador, não há dúvida que se sai do terreno da imprudência para se cair no da impudência! O equacionamento da reforma universitária a partir de uma simulação (ou seja: de requisitos, valores e objetivos que só seriam possíveis desde que se quebrassem a estrutura social existente e se implantasse uma ordem social democrática na sociedade brasileira), representa algo a que o GT não deveria aventurar-se. A reflexão mais ingênua, que se poderia suscitar, consiste em que o contrôlo conservador do poder está em crise profunda e irreversível. Se êle precisa, para se manter, apelar para a mentira sistemática, usando tortuosamente as fórmulas e as “soluções” dos que o questionam, êle só existe como produto da inércia histórico-social. Sabemos que isso não é verdade. O contrôlo conservador do poder cresceu de vitalidade e aumentou de eficácia, graças principalmente à orientação política predominante nas fôrças armadas, nos chamados meios empresariais (de origem nacional ou estrangeira) e nas inspirações tecnocráticas das novas classes médias em ascensão social. O equilíbrio do poder conservador apenas se redefiniu. Passou de um centro político quase exclusivo para um eixo político policêntrico: as formas oligárquicas de dominação foram absorvidas e reaglutinadas através de formas plutocráticas de dominação, adaptadas ao exercício do poder sob o capitalismo, a sociedade de classes e o Estado nacional correspondente. Mediante os processos ocorridos, que os sociólogos descrevem por meio de conceitos como racionalização, burocratização e tecnocracia, o poder conservador atualizou-se e projetou-se no âmago das estruturas econômicas, sociais e políticas em transformação. Em síntese, em vez de ser destruído com as “estruturas arcaicas” da sociedade brasileira, ameaça a formação e o crescimento das “novas estruturas”, imprimindo-lhes a marca de suas limitações e das iniquidades sociais sôbre que se assenta. Está claro que, em semelhante contexto histórico-social, o poder conservador só se renova e se revitaliza mediante o desencadeamento de influências do tipo das que pretende atingir e exercer graças ao GT da “reforma universitária”. Mas, para isso, não precisa apelar para a fraseologia, os diagnósticos e as soluções das correntes com que se defronta na cena histórica. Se o fizesse, estaria traindo-se e, ao mesmo tempo, arriscando-se. Propaganda, comunicação e inculcamento não são fenômenos automáticos, de circuito fechado. Os fins do pensamento socialmente conservador não servem aos fins do pensamento socialmente revolucionário (e vice-versa). Para que o Govêrno atual pudesse atrair para si os “núcleos radicais” e o imenso “centro vacilante”, êle teria de agir revolucionariamente: pelo menos, teria de avançar até a “revolução dentro da ordem”, que êle repudiou ao confundir manifestações normais de “desenvolvimentismo”, de “nacionalismo” e de “humanitarismo”

com “subversão dirigida de fora”. Portanto, o Govêrno não dispõe de condições para realizar a façanha pressuposta pelo verbalismo crítico e pelo radicalismo simulado do GT e o que fica, no conjunto, é uma tentativa de empulhação que confunde a juventude e a Nação, mas à custa da desmoralização do Govêrno e do poder político que êle encarna.

3. Os avanços da reforma universitária consentida

O que há de melhor, no “Relatório”, como já foi indicado, é a análise geral da situação do ensino superior e da significação do “repertório de soluções concretas” nêle apresentadas.⁷ Entre estas, algumas supõem, no entanto, um avanço real na maneira de ver, explicar e tentar controlar os problemas com que nos defrontamos com referência ao ensino superior. E a partir de tais avanços, naturalmente, que se obtém a melhor perspectiva para se avaliar, realisticamente, a parte positiva da contribuição do GT.

E evidente que qualquer avaliação, negativista ou apologética, é sempre relativa. Depende muito da própria posição do sujeito em face da realidade que se considere. Para fins da presente discussão, o critério que orienta a avaliação diz respeito às potencialidades das soluções recomendadas quanto à melhoria da organização, funcionamento, rendimento e crescimento das universidades, encaradas como “universidades integradas e multifuncionais” (ou seja, em têrmos dos alvos que se impõem ao processo de reconstrução educacional ao nível do ensino superior). Foram selecionados, para exposição, apenas os tópicos mais relevantes.

Por mais severas que sejam as críticas a serem feitas à natureza e às implicações tecnicistas (ou tecnocráticas) das orientações dominantes no GT, uma coisa é patente. Pela primeira vez se tenta equacionar os problemas do ensino superior tendo-se em vista relações entre meios e fins, questões de custeio e de captação de recursos, problemas de crescimento e de programação ou planejamento educacionais. Infelizmente, não se foi tão longe quanto se deveria e o essencial fica por fazer. Todavia, as recomendações do GT representam, por si mesmas e por suas consequências acumulativas (se forem conduzidas à prática e se rotinizarem), um primeiro passo na direção do caminho certo. Os anteprojetos de lei, que criam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, regulam os incentivos fiscais para o desenvolvimento da educação, instituem um adicional sôbre o impôsto de renda de pessoas residentes no estrangeiro, utilizável na expansão da pesquisa fundamental e aplicada, reservam 20% do Fundo Especial da Loteria

Federal para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, bem como o anteprojeto de decreto que dispõe sobre a assistência financeira da União aos Estados, Distrito Federal e municípios em base de responsabilidades recíprocas contêm as principais inovações sugeridas pelo GT. Embora seja um comêço relativamente pobre —tratando-se de um País com longa experiência de oficialização do ensino e ampla rêde oficial de ensino público— êsses instrumentos legais suscitam condições que permitirão romper alguns “estrangulamentos” na área das dotações orçamentárias destinadas à expansão do ensino, da pesquisa científica e da modernização tecnológica. O mesmo se poderia dizer do anteprojeto de decreto que exclui as dotações orçamentárias do Ministério de Educação e Cultura dos planos de contenção, se êle não se aplicasse apenas aos exercícios de 1969 e 1970 e se o atual Govêrno não estivesse obrigado a responder por danos irreparáveis, que ocasionou ao cortar e ao imobilizar recursos destinados à educação.⁸

As sugestões relacionadas com o regime de trabalho docente e, em particular, com a implantação do Regime de Dedicção Exclusiva para o magistério superior federal possuem importância equivalente à das recomendações mencionadas.⁹ Na verdade, mais que a cátedra, o apinhamento de ocupações e atribuições foi o verdadeiro fator sócio-pático que perverteu as antigas escolas superiores e impediu que elas se tornassem instituições escolares dotadas de dinamismos educacionais construtivos. O professor catedrático e os seus colaboradores raramente eram *universitários* e, nessa qualidade, docentes ou pesquisadores. Eles eram sobretudo profissionais liberais que se distinguiam de seus colegas e que se voltavam ao “mister de ensinar” de modo precário. Enquanto não se extinguir essa anomalia, do professor que se ocupa do ensino superior “por bico” ou “por distração”, não se poderá esperar melhoria, diferenciação e expansão do ensino, intensificação da pesquisa ou criação de uma autêntica mentalidade universitária de padrão científico. O GT andou bem ao imprimir a êsse requisito de ordem estrutural-funcional uma importância equivalente aos requisitos materiais e financeiros da organização do ensino e da pesquisa.

O anteprojeto de lei que fixa normas de organização do ensino superior¹⁰ concatena, por sua vez, um conjunto de inovações produtivas. A mais importante, sem dúvida, é a que se relaciona com o estabelecido no artigo 33º, que permite redefinir e reorientar o ensino de segundo grau. De acôrdo com as normas recomendadas, o “ginásio comum” e o “colégio integrado” passariam a desenvolver, ao lado da educação geral, uma educação especial, capaz de absorver formas de trabalho dirigidas para o amadurecimento dos alunos. Pare-

ce óbvio que a insistência em manter a atual estrutura, obsoleta e improdutiva, do ensino médio, tem sido a causa de incalculáveis prejuízos. O ideal seria que o GT evoluísse até mexer nesse ponto nevrálgico, alterando de vez as funções desse ensino e suas conexões com o ensino superior. Como não podia ir tão longe, devemos encarar as inovações recomendadas à luz de suas consequências, que serão certamente muito boas, se forem implantadas de fato. Pelo menos, algo de concreto poderá suceder, ligando-se o ginásio e o colégio aos marcos da civilização urbano-industrial e à valorização do homem por sua capacitação para o trabalho.

Outro ponto altamente positivo do mesmo anteprojeto de lei refere-se à constituição de um primeiro ciclo geral, precedendo aos estudos profissionais de graduação e à instituição de cursos profissionais de nível superior mas de curta duração.¹¹ As funções do ciclo geral foram definidas com notável precisão (recuperação de insuficiências existentes na formação dos alunos; orientação para a escolha de carreiras; e aquisição de conhecimentos e aptidões básicos para os ciclos ulteriores). A introdução de cursos profissionais de curta duração, em nível superior, constitui uma visível e urgente necessidade. O ideal seria descongestionar o ensino superior e transferir para o ensino médio uma porção de funções que êle absorveu indevidamente, que o sobrecarregam e conduzem a formas de avaliação que obrigam a comunidade a pagar mais por certos serviços. Enquanto não se faz isso, as duas medidas poderão concorrer para aliviar a carga negativa de nossa herança educacional. O ciclo geral permitirá corrigir muitos dos defeitos mais nocivos das antigas escolas superiores “especializadas” e “isoladas”, dando maior ênfase à participação da universidade como um todo. Os cursos de curta duração produzirão um impacto sério sobre o caráter monolítico do nosso ensino superior, estimulando a ruína da “aristocratização” das profissões liberais e favorecendo uma nova tendência de incentivo à formação de profissionais de nível intermediário.

Os artigos 12 e 24, por sua vez, merecem apoio especial. O primeiro, embora não prescreva as inovações profundas que são necessárias, estabelece que na composição dos colegiados, da administração superior das universidades ou estabelecimentos isolados de ensino superior, deve-se excluir “a preponderância de professores classificados em determinado nível”. Precisava-se de algo mais forte e preciso, que extinguisse de vez o contrólé unilateral dos colegiados pelos professores catedráticos. Ainda assim, trata-se de uma formulação moderada que poderá ser muito útil, se posta em prática de maneira decidida. O segundo propõe três disposições essenciais: em cada nível da carreira deve existir mais de um professor; os encargos docentes e de pesqui-

sas devem ser distribuídos pelos departamentos; e a extinção das cátedras. Tôdas essas medidas eram reclamadas com muita insistência. O ideal seria que, ao nível final da carreira, se determinasse que existissem tantos professôres quantos forem necessários, a critério dos departamentos; essa é a norma seguida nas melhores universidades do mundo e parece ser o único caminho para a eliminação definitiva do monopólio do poder por um reduzido número de professôres. A seu modo, porém, a solução adotada constitui um primeiro passo nessa direção. As demais medidas possuem uma importância intrínseca que dispensa comentários.

O artigo 29, que regula a participação e a representação estudantil nos órgãos colegiados das universidades e dos estabelecimentos isolados de ensino superior, apresenta real avanço sôbre as disposições oficiais anteriores. O despotismo da cátedra, expressão pouco feliz mas difundida, era um despotismo das *élites* culturais e um despotismo das gerações mais velhas (quase como um despotismo gerontocrático). Os jovens —não só os jovens estudantes— não possuíam qualquer participação responsável e ativa nos papéis intelectuais que envolvessem probabilidades de decisão e de liderança. Em consequência, o estudante fôra banido de tais papéis e a representação simbólica que conquistou tinha o caráter de uma ironia, pois consagrava cruamente o seu caráter acessório e inócuo. Por essas razões, o corpo dêsse artigo traduz uma mudança fundamental de atitudes nos círculos oficiais. Na situação atual, a solução proposta, de representação proporcional a 1/5 dos colegiados e comissões, parecerá irrisória. Os estudantes e os professôres que defendem inovações mais profundas, empenham-se pela total democratização da estrutura e funcionamentos de colegiados e comissões; para êles, o certo, o justo e o desejável seria a universalização da paridade. Não obstante, não se deve subestimar o alcance da sugestão do GT nem entendê-la pura e simplesmente, como uma concessão tardia. Ao que parece, está-se operando uma evolução lenta e surda, que leva os espíritos a disposições mais avançadas e aparentemente audaciosas. O pensamento conservador não poderia ser imune a essa evolução. E típico do seu estilo de ação aceitar as inovações inevitáveis, reduzindo as suas proporções ou neutralizando sua impetuosidade. No caso, houve uma aceitação aberta do princípio da representação estudantil maciça, mas redefinido em termos da concepção conservadora do poder e do mundo. Em vista do obscurantismo de nossas *élites* culturais e das origens do atual Govêrno, a medida proposta contém, em si mesma e por suas implicações, um significado positivo evidente.

Os artigos 14 e 19 sugerem disposições de patente racionalidade. O primeiro determina que o concurso vestibular se adapte ao nível de

complexidade do ensino de segundo grau e estabelece critérios satisfatórios para a progressiva unificação dos exames de ingresso. Enquanto esta forma de seleção não puder ser abolida, o que vem a ser o ideal mas é inexequível atualmente, ambas as medidas se tornam necessárias e úteis. O segundo fixa em 180 dias, excluído o tempo gasto na realização de provas ou exames, a duração do ano letivo regular e remove sua coincidência com o ano civil. Trata-se de uma solução construtiva, que libera as escolas de praxes que dificultavam a distribuição e a utilização racionais do tempo na organização do trabalho didático. Além disso, a proposta de execução de programas especiais, nos períodos intersticiais, permite reduzir ou eliminar a atual capacidade ociosa, existente no uso efetivo dos recursos educacionais mobilizados culturalmente. O mais indicado, em nossos dias, seria que adotássemos práticas mais racionais, que levem à intensificação do uso desses fatores. Sob esse aspecto, impõe-se que passemos a considerar uma extensão do ano letivo, até pelo menos $\frac{3}{4}$ do ano civil (o que deixaria três meses de férias, a serem distribuídas de acordo com preferências sociais da coletividade, que não podem ser alteradas: como as “férias de julho” e as “férias de fim e começo de ano”). Enquanto uma evolução dessas proporções não se concretizar, as disposições recomendadas pelo GT representam o avanço possível de efeitos previsíveis mais produtivos.

Por fim, os artigos 28 e 32 sugerem normas sujeitas a controvérsias, mas desejáveis. O primeiro, por instituir normas que ajustam a legislação trabalhista às condições de carreira inerentes ao magistério superior. Além dos demais aspectos positivos da inovação, que precisam ser encarados à luz dos vícios que corroem os modelos existentes de seleção, nomeação e efetivação, é de se salientar o artigo que exclui a estabilidade nos casos de interinidade e substituição. A estabilidade é, portanto, condicionada “à natureza efetiva da admissão” e à “satisfação de requisitos especiais de capacidade apurados segundo as normas próprias do ensino”. O segundo, por propor o regime de monitoria, visando ao aproveitamento de vocações excepcionais. Nesse particular, o desejável seria que o aproveitamento apenas incidisse nos alunos dos cursos pós-graduados, ao contrário do que o GT estabeleceu.

Algumas recomendações, de menor alcance, também possuem evidente teor positivo. Entram nessa categoria, por exemplo, o anteprojeto de lei que estipula a constituição de comissões de especialistas, para assessorarem o poder público sobre as melhores formas para incentivar o aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, de expansão de profissões de maior interesse para o País ou determinadas regiões, etc. (embora fôsse desejável que se prevesse a colaboração do

CAPES nesses objetivos); o anteprojeto de decreto que torna praticamente compulsória a prestação de informações sobre o ensino superior ao IBGE (medida de grande alcance, por causa da importância da atualização das estatísticas educacionais para a programação e o planejamento educacionais, a curto e a longo prazo); a recomendação número 1, que trata da racionalização administrativa das universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior, com implantação de mecanismos de planejamento e de financiamento de programas (embora as sugestões sejam por demais gerais e os resultados dependam de práticas que não foram instituídas); a recomendação número 2, que incentiva a restauração de comissões de especialistas, adaptadas às condições novas, para prestar assistência técnica em vários níveis (ao Conselho Federal de Educação, à Diretoria do Ensino Superior, às universidades e estabelecimentos isolados de ensino superior); a recomendação número 3, que resvala numa impertinência mas que era necessária, propondo continuidade à realização das tarefas do Conselho Federal de Educação (apenas seria desejável que a recomendação fosse generalizada a outros órgãos, inclusive do Ministério de Educação e Cultura).^{1 2} Com referência a esses tópicos, de grande complexidade, as sugestões ficam a meio caminho: o avanço preconizado ou amparado é antes inspirativo, que de base institucional.

Todavia, aí o GT dificilmente poderia ir mais longe. A passagem da era da escola superior isolada para a da universidade integrada exige uma profunda mudança de estilo e de hábitos de trabalho. Seria preciso mexer com concepções arraigadas na esfera do ensino, da pesquisa e da administração, o que não é tarefa a ser elaborada em poucos dias e que não pode apoiar-se apenas em requisitos legais. Nesse nível estão as transformações verdadeiramente essenciais, de reconstrução da universidade brasileira, e que terão de emergir da atividade cotidiana de professores, alunos e administradores. Salvo num ou noutro ponto, que se impunha a proposição de normas suscetíveis de institucionalizar e intensificar o desenvolvimento da programação do planejamento e do crescimento coordenado, o GT não tinha nem condições nem elementos para fazer muito mais do que fez.

No conjunto, as ponderações arroladas demonstram duas coisas. Primeiro, ao nível "especificamente técnico", as injunções do controle conservador e das diretrizes políticas do atual Governo não prejudicaram substancialmente o GT. Nesse nível, o seu esforço modernizador é patente e, ao mesmo tempo, construtivo. Segundo, pondo-se de lado restrições ou avaliações de caráter político, o saldo positivo sugere que boa parte das deficiências da contribuição efetiva do GT procede da drástica limitação de tempo e da improvisação insuperável

a que se viu condenado pelo próprio decreto que instituiu sua existência, atribuições e composição. Terceiro, êle ficou aquém das expectativas e das necessidades porque não foi criado para tratar da reforma universitária propriamente dita, ao nível em que ela constitui um processo institucional, mas de certas normas gerais que a organização do ensino superior parece associar, em planos muito gerais, à possibilidade e ao andamento da reforma universitária. Daí resultou que as universidades nunca foram consideradas nas condições locais e institucionais de sua organização, funcionamento e desenvolvimento, e nos quadros de sua integração a unidades sócio-culturais regionais ou à comunidade nacional. E nesse nível que “a universidade de carne e osso” aparece como realidade educacional, cultural e histórica — e na qual ela deve ser percebida como objeto de nossas insatisfações, modificada para atingir novos objetivos e novas funções ou entendida como parte dos recursos essenciais da sociedade brasileira na luta contra o subdesenvolvimento, ou seja, na luta por sua autonomização cultural, econômica e política. Não podendo ajustar-se às tarefas que se impõem a partir da situação concreta e da transformação interna da universidade, a contribuição do GT não é inútil, como sugerimos de várias maneiras; mas, falha no que nos é mais importante no momento: corrigir as inconsistências institucionais das universidades; e desenvolver, dentro delas, os processos que poderiam conduzir à sua reconstrução e à revolução do seu rendimento no ensino, na pesquisa científica ou tecnológica e na produção de conhecimentos originais em todos os ramos do saber.

4. *As limitações da reforma universitária consentida*

Nesta parte do presente balanço apenas serão levadas em conta as limitações que podem ser particularizadas através das sugestões e recomendações feitas pelo GT. Não serão postas em evidência as soluções que seriam necessárias ou ideais, mas que não entraram nas cogitações dessa comissão. Antes de iniciar tal discussão, porém, impõe-se situar, de modo prévio, o que poderia ser considerado como o “calcanhar de Aquiles” do labor intelectual realizado.

Apesar das belas frases, que evocam a universidade como “uma vontade e um espírito originários de seu próprio ser”, que falam dela como uma “universidade atuante” ou “crítica” e que reputam ser essencial sua “organicidade de estrutura”, o que prevalece, nas sugestões práticas, é uma visão atomizada, instrumentalista e oportunista, de um imediatismo contraproducente. Na verdade, o GT não se preocupou, de fato, com a *universidade* nem com o problema de como orientar a reforma universitária para chegarmos às suas variantes bra-

sileiras efetivas; a sua focalização reduziu-se, de maneira clara, a certas preocupações centrais, que fazem da “universidade brasileira” mera agência do ensino superior. Por isso, cingiu-se à tarefa de sistematizar preceitos que definem, pròpriamente falando, os requisitos formais de organização e funcionamento do ensino superior. Sob a pressuposição de que não lhe cabia “traçar os delineamentos de uma reforma”, mas “propor um repertório de soluções realistas e de medidas operacionais”,^{1 3} deixou de lado a construção de um protótipo da universidade, que respondesse simultâneamente a requisitos estruturais e dinâmicos do padrão vigente de civilização urbano-industrial e atendesse às potencialidades brasileiras de concretizá-lo históricamente, a curto ou a longo prazo e segundo uma linha de variações regionais. O GT tem plena razão quando se precavê contra expectativas exageradas, frisando que não lhe cabia “outorgar uma reforma plenamente elaborada”, pois a universidade brasileira será, como instituição, aquilo que a sociedade brasileira souber fazer dela. No entanto, nunca chegaremos a êsse fim, se não fizermos, como outros Povos, certas opções fundamentais e que exigem a construção do modelo de universidade que pretendemos alcançar e as vias possíveis (ou ao nosso alcance) para colocá-lo em prática. Depois do malôgro da escola superior tradicional e do sucedâneo conglomerado que lhe sucedeu, que batizamos de “universidade” por falta de imaginação e de experiência históricas, os debates voltam-se, forçosamente, para o modo de organizar a universidade e de convertê-la em um todo integrado e multifuncional. Não se podem predeterminar os rumos e as consequências últimas da reforma universitária; êles é que pertencem à realidade cambiante e se determinarão em função de contextos históricos, que não temos condições de pré-fabricar. O início do processo, o que se deve fazer no “aqui” e “agora”, principalmente o que se deve fazer para que a universidade se constitua como tal e se incorpore aos dinamismos educacionais e culturais da sociedade brasileira, isso está ao nosso alcance e deve ser o ponto de partida da evolução mais ampla.

A reforma universitária não é um exercício de intelectuais. Ela é um movimento histórico-social: traz em seu bôjo as configurações de um querer coletivo, que se equaciona atualmente através de fortes frustrações e de grandes esperanças de juventude e de alguns círculos de cientistas, educadores e homens de ação. Mas, em breve ela se depurará dos elementos de tensão, que nascem de reações psicológicas e sociais negativas, dirigidas contra a deficiente herança educacional que recebemos, e ganhará novos elementos de tensão, socialmente construtivos, que estarão voltados para a fase criadora e de elaboração institucional do tipo de universidade de que carecemos e que

desejamos historicamente. Dêse ângulo, a pré-figuração do modelo de universidade que pretendemos atingir e as variações que êle deve sofrer na prática, por motivos estratégicos, por escassez de recursos materiais e humanos ou por imposição passageira de nossas tradições culturais, constitui a primeira etapa verdadeiramente crucial e revolucionária da passagem da *era da escola superior* para a *era da universidade* no Brasil.

A ausência dessa preocupação substancial fez com que a universidade não esteja presente no "Relatório" como *realidade histórico-social*: ou seja, como expressão e objetivação de uma forma de querer social, capaz de ligar diferentes categorias de homens a determinados objetivos comuns. Fala-se, nêle, na "tríplice relação dialética", que articula a Universidade às forças que atuam dentro dela própria, ao Estado e à sociedade inclusiva. Esse "tríplice diálogo", contudo, pode ocorrer ou não, desencadear-se com maior ou menor intensidade, produzir efeitos construtivos ou desintegradores, etc., em função da capacidade da universidade de afirmar-se, historicamente, como instituição educacional, cultural e socialmente válida. Sob êsse ponto de vista, o modelo ideal, para o qual deve tender o esforço de construção, de aperfeiçoamento e de desenvolvimento das universidades brasileiras, não constitui um dado secundário ou irrelevante. Acresce que, em um País como o Brasil, tão afetado pela distribuição desigual dos recursos educacionais em escala regional, o referido modelo vem a ser básico para a determinação de certos mínimos (de organização, de rendimento e de crescimento) de caráter universal. Isso não significaria ceder a alvos ilusórios. Mas, preparar o homem para se sobrepor aos limites das variações regionais e para controlar as inconsistências institucionais de nossas universidades, mobilizando os recursos educacionais disponíveis de modo eficiente e corrigindo as falhas que procedem da estrutura da distribuição da renda ou da cultura e do mau uso (ou da subutilização) das universidades como instituições sociais.

Dessa perspectiva, a primeira exigência de um projeto realista de reforma universitária consistiria em caracterizar o protótipo da universidade que devemos construir no Brasil: 1º) para aproveitar melhor os recursos materiais e humanos que devotamos à educação escolarizada; 2º) para realizar com maior eficácia as funções que a universidade deve preencher em nossas comunidades, sob o padrão vigente de civilização. A segunda exigência seria de projetar êsse protótipo no espaço geográfico, econômico e sócio-cultural dentro do qual existimos, o qual converte o Brasil numa sociedade nacional que vive em várias idades históricas e necessita do ensino, da pesquisa científica e tecnológica, bem como do pensamento crítico, para homogeneizar o seu tempo histórico e para criar novos ritmos de tempo, impostos

pelas recentes tendências da civilização urbano-industrial e pela atual conjuntura internacional. Tal projeção levaria, naturalmente, a diversas aproximações, mais ou menos distantes do modelo ideal (pelo menos dadas certas condições possíveis de sua aplicação e durante fases demarcáveis de transição). Entretanto, ela teria a vantagem de nos garantir que, em cada situação distinta, não se estaria perpetuando o passado no presente e se devastando recursos educacionais escassos, mas lutando-se pelo futuro e por outra realidade educacional. Não há sentido em se falar de “universidade atuante” ou em “dialética”, como se faz no “Relatório”, se essa não fôr a hipótese escolhida. Na concretização do modelo ideal ou do protótipo de universidade que podemos perfilhar atualmente, *como Povo*, as universidades brotariam de exigências profundas da sociedade brasileira, segundo vasta gama de variações previsíveis, mas com um mesmo poder fundamental de conduzir o Brasil a formas de autoconsciência e de autonomização cultural que são essenciais para a conclusão de sua revolução nacional.

De fato, o GT fugiu à parte central de sua tarefa, de delinear a reforma universitária concebida como transformação interna da universidade, ou seja, como processo de mudança institucional. A razão dessa omissão é clara. O GT entendeu que essa reforma já estava feita e implantada, graças aos decretos-leis mencionados (n^{os} 53 e 252) do Governo Castelo Branco. Ora, mesmo que se admitisse isso — com o que nenhum *educador*, *cientista* ou *técnico* poderia concordar! — os dois decretos exigiam tanto a reformulação sistemática, quanto o aperfeiçoamento dos requisitos estruturais, funcionais e de crescimento da universidade brasileira, para que pudessem ter validade histórica e eficácia prática. Eles ficaram e pairam no domínio da “reforma no papel”, porque não se encadearam a transformações das universidades existentes *a partir de dentro*; suas inovações caíram no vazio, porque não tinham como alterar a realidade: impuseram apenas novas normas gerais, que não foram nem podiam ser dinamizadas pelos agentes humanos que operam concretamente, como estudantes, professores ou administradores, essas instituições. O que é preciso, no momento, é pôr em evidência o que resultou dessa atitude omissa do GT. Em vez de sugerir um novo sistema de referência autônomo para a reforma universitária, êle se enquadrou à concepção conservadora de que se pode transformar a universidade por meios burocráticos, convertendo-a numa reforma jurídica difusa, e mantendo-a prês a tutela sufocante de outros poderes, que lhe são externos e, com frequência, mais ou menos adversos. E curioso como isso sucede. Em todos os pontos vitais para a existência, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de universidades verdadeiramente dinâmicas e autôno-

mas, mantêm-se a situação pré-existente de dependência crônica e total diante do “poder estabelecido” ou forjam-se novos laços de dependência extrema em face desse mesmo poder, como se o GT tivesse por objetivo político neutralizar a universidade brasileira, canalizando as alterações em processo de modo a torná-la o equivalente funcional e histórico da antiga escola superior: uma universidade apenas no nome, sem consciência de si mesma e de suas quatro missões fundamentais, dirigida e controlada a partir de fora. Em suma, uma força educacional e cultural pulverizada, inoperante e espontaneamente submissa aos interesses conservadores das *élites* no poder.

A ausência de uma concepção definida do que deve ser uma universidade, ao mesmo tempo autônoma, integrada, multifuncional e crítica, fica evidente nas soluções dadas aos problemas concernentes à implantação e ao fomento dos cursos pós-graduados. A criação e a expansão desses cursos, em muitas regiões do País, esbarra com dificuldades (desde a escassez de recursos materiais e humanos em proporções adequadas, até a existência de um patamar educacional para o florescimento da experiência, a falta de um horizonte intelectual médio apropriado, o desenvolvimento insuficiente do sistema de papéis e relações sociais criado pela ciência e pela tecnologia científica, etcétera). Todavia, quando se fala de estrangulamentos educacionais e de tipos de desenvolvimentos que são cruciais para a autonomização progressiva da sociedade brasileira, esse é um caso exemplar. Não teremos universidades dignas dessa qualificação enquanto elas não se diferenciarem e não tiverem condições para produzir um ensino pós-graduado pelo menos de bom nível médio. *Trata-se, pois, de uma diferenciação estrutural-funcional; de um desenvolvimento institucional que tem de ser feito no interior da universidade, de um crescer de dentro para fora.* Jamais liquidaremos os inconvenientes do antigo padrão brasileiro de escola superior e da universidade conglomerada se não conseguirmos introduzir e fomentar esse processo no seio das universidades brasileiras. Através desses cursos irá operar-se, gradativamente, a intensificação de pessoal especializado do mais alto nível, a consolidação de uma nova mentalidade universitária adaptada à era da ciência e da tecnologia científica, o despojamento paulatino de velhos hábitos intelectuais improdutivos e o desencadeamento da revolução intelectual que serve de suporte ao pensamento inventivo na ciência e na tecnologia científica.

A maneira pela qual tais problemas foram encarados e resolvidos demonstra o que o GT pretendia e serve, portanto, como um teste crítico decisivo. O artigo 27º do anteprojeto de lei sobre o ensino superior preceitua: “As universidades e os estabelecimentos isolados

deverão facilitar e incentivar o aperfeiçoamento de seu pessoal docente, por meio de frequência a cursos e estágios por eles promovidos ou realizados em outras instituições, em função de critérios estabelecidos, solidariamente, pelo Conselho Federal de Educação e pelo Conselho Nacional de Pesquisas.”¹⁴ Em resumo, as universidades ou estabelecimentos isolados que já lograram um mínimo de expansão não encontrarão fortes obstáculos à implantação de cursos pós-graduados. Contudo, o anteprojeto de lei não delimita nem ampara o processo e, indo mais longe, transfere para “outras instituições” uma função que deveria crescer e expandir-se dentro da universidade. Embora seja de pasmar, o GT completou o circuito. O anteprojeto de decreto que institui os Centros Regionais de Pós-graduação¹⁵ encerra o assunto. “Considerando a necessidade de se promover a implantação sistemática dos cursos de pós-graduação e que as universidades nacionais, na conjuntura atual, não dispõem de recursos humanos e materiais suficientes que lhes permitam criar tais cursos, nos diferentes campos de conhecimentos, ao nível correspondente à natureza e aos objetivos da pós-graduação”, propõe a criação, mediante convênios, de Centros Regionais de Pós-graduação! O artigo 2º desse anteprojeto dispõe, por sua vez, que “ao Conselho Nacional de Pesquisas, além de suas atuais funções, compete adotar as providências para que sejam criados os Centros Regionais de Pós-graduação na forma definida neste Decreto”. O artigo 3º acrescenta que a escolha da instituição que poderá receber tais centros será feita pelo mesmo Conselho. Para completar esse apanhado, eis o que reza o artigo 5º: “no processo de instalação dos Centros Regionais de Pós-graduação, o Conselho Nacional de Pesquisas se articulará principalmente com o Conselho Federal de Educação, a Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal para o Ensino Superior (CAPES) e o Fundo do Desenvolvimento Técnico-Científico (FUNTEC)”. Trata-se de uma autêntica enormidade. No momento em que se deveria preparar e estimular uma diferenciação fundamental da universidade, engendra-se um processo burocrático e tecnocrático, que tolhe o salto para a frente. A função é absorvida por outros organismos. Como se isso não bastasse, conferem-se aos centros de pós-graduação, assim instituídos, a incumbência de realizar cursos de mestrado e de doutorado e de atribuir as referidas qualificações! A propalada “universidade orgânica”, “atuante”, “crítica”, em “relação dialética” consigo mesma, o Estado e a sociedade, aparece em toda a sua plenitude como uma universidade castrada e sem autodeterminação, tolhida mesmo na realização de suas funções normais em qualquer “país civilizado”, capitalista ou socialista.

O exemplo escolhido —a solução dada à implantação e fomento

dos cursos de pós-graduação— evidencia que o GT, em vez de perfilar a concepção correta, que nos levaria a uma universidade de tipo moderno e apta para preencher as funções que lhe cabem no atual cenário brasileiro, preferiu fazer da “reforma universitária” um meio de deprimir e distorcer o funcionamento e o crescimento daquela instituição. Não se pretende fortalecer a universidade, para que possa ser um nicho do pensamento criador independente, mas pulverizá-la e destruí-la. Atrás de uma aparente audácia revolucionária, se esconde um ímpeto destrutivo e uma conspiração ardilosa contra o verdadeiro espírito universitário e, por isso, contra o tipo de universidade a que le conduz.

Esse teste crítico é revelador. Se fôssemos bastante ingênuos para cair no engodo das belas palavras, do verbalismo delirante, êle abriria os olhos mais cegos: o GT não se impôs conduzir a reforma universitária que professôres, estudantes e homens de boa vontade desejam. Fiel às disposições do Governo militarista no poder, assumiu o acanhado papel de concluir a obra iniciada através dos dois decretos do marechal Castelo Branco, aparecendo diante da Nação como adepto e fiador de uma constituição outorgada da vida universitária brasileira. Onde avançou, de maneira simuladamente corajosa e construtiva, podia fazê-lo: ou por não esbarrar na desconfiança e na prepotência do consentimento conservador; ou porque se sabia ser a simulação, salvo certos progressos técnicos, irrelevante para a consolidação da efetiva autonomia de organização, de funcionamento e de desenvolvimento da universidade, servindo unicamente aos interesses do consentimento conservador.

Várias evidências corroboram essa conclusão, segundo a qual o GT conspirou contra a existência e o florescimento do tipo de universidade que se poderia esperar e desejar de um Estado republicano, que mantém um sistema público de ensino tão vasto e poderoso. Seria útil e educativo discutir pelo menos as evidências mais expressivas e inexoráveis, para alertar aquêles que trombeteavam em favor das “boas intenções do Governo”, defendendo uma conciliação impossível. Nesse, como em outros assuntos, estamos diante de uma encruzilhada: ou lutamos pela democracia, com tôdas as fôrças e em todos os níveis, e alcançamos a institucionalização dos processos normais de solução democrática dos grandes problemas brasileiros, ou êsses problemas nunca serão resolvidos e seu agravamento fatal nos projetará no pior caos imaginável. O Brasil precisa realizar uma revolução em sua órbita histórica, ainda que seja para adaptar-se historicamente apenas às novas realidades do capitalismo avançado e da presente situação internacional. O consentimento conservador e a variante esdrúxula de despotismo “esclarecido” que êle permite, não se dão

conta dessa necessidade, manipulando uma ótica cega, que favorece a modernização mas, ao mesmo tempo, impede que ela seja decidida e controlada, democraticamente, pelas forças sociais ativas da Nação. Nenhum problema educacional de significação nacional poderia ser resolvido toleravelmente dentro de semelhante clima político. Muito menos os dilemas educacionais tão complexos, que não podem ser corrigidos sem a eliminação das iniquidades econômicas, sociais e culturais ferrenhamente mantidas pela atuação conservadora, poderiam ser debatidos corajosa e objetivamente nesse clima político. Sem consenso democrático obtêm-se panacéias ou soluções ao nível dos interesses dos donos do poder, jamais a reforma que abra caminho para a reconstrução social. Os exemplos que serão apontados a seguir demonstram essa verdade, sugerindo que *sem revolução democrática é impossível qualquer reforma universitária*, pois a nova universidade só poderá ser alimentada e crescer através de uma ordem social democrática bastante forte para se impor como denominador geral da vontade do Povo brasileiro.

Vários exemplos mostram, convergentemente, qual era a orientação fundamental do GT: atrás da idéia de “reforma universitária” o que se procurou foi instaurar, na universidade brasileira de nossos dias, o novo privatismo que impera na sociedade. A escola superior tradicional era inerente uma filosofia privatista nascida da dominação patrimonialista e do império dos interesses particularistas das “famílias gradas” (ou das nossas “grandes famílias”). Essa filosofia privatista do ensino superior entrou em crise com a derrocada das oligarquias, graças às consequências do predomínio do mundo urbano-industrial e da “revolução liberal” de 1930. No entanto, o privatismo não desapareceu da cena histórica. Ele somente mudou de forma. A grande falha da universidade conglomerada, à luz dos interesses conservadores, não está em sua inconsequência; mas, na incapacidade que revelou de fomentar uma nova filosofia privatista, compatível com a composição que se estabeleceu entre os interesses particularistas remanescentes das velhas oligarquias e os interesses particularistas estuantes da plutocracia emergente nos grandes centros urbanos. Foi essa incapacidade que gerou a “crise do ensino superior”, do ponto de vista dos estratos altos e médios das classes sociais dominantes e de suas *élites* no poder. Dada a vinculação conservadora da “reforma universitária consentida”, ela retira sua missão histórica da superação dessa crise. Por isso, o GT não se volta especificamente contra o tipo de universidade que surgiu, anormalmente, da conglomeração de escolas superiores estanques. Ele se volta contra a incoerência de um ensino superior — “público” ou “privado” — que se organiza para atender aos interesses econômicos, às aspirações sociais e aos valores

políticos daqueles estratos, mas não consagra, em seu sistema de *mores* e em seu código legal, a filosofia educacional privatista subjacente. *E nesse plano que o GT realiza e esgota o “sentido revolucionário” de sua missão.* Ele rompe com as inconsistências de um ensino superior que foi organizado para o “antigo regime” e que, em sua renovação, jamais conseguiu responder às exigências do espírito privatista inspirado nas regras de uma sociedade competitiva. Todavia, como essas regras, por falta de institucionalização do poder em bases realmente democráticas, só são válidas para o que Weber designara como “classes possuidoras”, o que resulta é uma filosofia educacional privatista, que coloca o ensino superior na órbita da composição conservadora entre velhos e novos privilégios, ou seja, na órbita de uma visão oligárquico-plutocrática e tecnocrática das funções educacionais de um Estado “republicano”. Vários exemplos testemunham essa orientação, evidenciando que, atrás do aparente “caráter técnico” da contribuição do GT, se oculta uma deliberada e forte diretriz política, que desemboca num privatismo típico das Nações capitalistas dependentes: um “*privatismo exaltado*” (ou *exasperado*), que não pode ser contido e policiado pela ordem social estabelecida, porque é ele que a configura e a determina (e não o contrário).

As implicações da orientação apontada podem ser claramente percebidas nas consequências diretas ou indiretas das medidas recomendadas pelo GT. Primeiro, na anuência à fórmula por excelência privatista de organização das universidades em fundações.¹⁶ O GT não teve audácia para romper com as pressões dos estudantes e de vastos círculos de defensores do caráter republicano do ensino público oficial. Mas, manteve a dubiedade da Lei de Diretrizes e Bases deixando aberta uma porta que possibilita a adulteração do controle financeiro e político-administrativo das universidades federais por interesses particulares extra-educacionais. Outras medidas complementam essa “abertura”, patenteando melhor as intenções que estão em jogo: a inclusão obrigatória de “representantes da comunidade” (eufemismo pelo qual o GT designa os círculos empresariais) entre os membros dos colegiados da administração superior das universidades;¹⁷ a recomendação para estabelecer maior integração entre a indústria e a universidade, seja mediante a utilização de docentes e pesquisadores como consultores das empresas privadas, seja pela criação de um Centro de Integração Universidade-Indústria;¹⁸ a incrível determinação de pôr término aos hospitais de clínicas das universidades, no item IV do anteprojeto de decreto que estabelece critérios para a expansão do ensino superior (*sic!*), destinando-se os estudantes de Medicina a “unidades clínicas não necessariamente pertencentes às Universidades, mas por elas utilizadas —mediante convênios— para

fins didáticos” e, portanto, engendrando-se uma nova fonte de fortalecimento “oficial” da livre-iniciativa no setor médico. Tais medidas podem ser justificáveis, necessárias ou até, mesmo, desejáveis se se fundamentem em nítidos interesses nacionais de *sociedades subdesenvolvidas*, que encontram sérios obstáculos à formação de um empresariado independente e em condições de conduzir de modo autônomo sua “revolução burguesa”. No conjunto, porém, elas são tomadas sem nenhuma inspiração construtiva desse tipo, derivando de interesses de classes ultra-egoísticos e, com frequência, anti-sociais ou anti-nacionais. De um lado, porque elas se alimentam de uma desconfiança mórbida em face do estudante, do professor e do administrador universitários. Não podendo acompanhar o compasso da mudança ao nível intelectual mais alto da cultura, os “meios privatistas” procuram redefinir o estilo conservador da tutela a que estava submetida a antiga escola superior, tentando criar novos controles externos, suscetíveis de reduzir, solapar ou destruir o ímpeto de renovação a partir de dentro das universidades existentes. De outro lado, porque medidas do teor apontado objetivam fazer da universidade uma fronteira da livre-empresa, sem encargos nem riscos equivalentes da iniciativa privada. No fundo, ocorreria uma dupla privatização do público, na esfera do controle pessoal e na da pesquisa científica ou tecnológica, sem qualquer compensação para o setor público e sem qualquer espécie de reciprocidade. Segundo, na adesão ao modo pelo qual o Governo atual entende a relação de um Estado republicano com o ensino público. Aceitando a legitimidade das pressões particularistas, desencadeadas pela “iniciativa privada” (expressão que, no caso, encobre tanto os interesses econômicos ou confessionais de estabelecimentos de ensino privado, quanto uma ambição puramente política da controle da situação pelas “classes possuidoras”), o Governo no poder fez da “gratuidade do ensino público” um cavalo de batalha. O GT ateu-se naturalmente às preferências do Governo incorporando uma revogação indireta da gratuidade do ensino público.¹⁹ Ao mesmo tempo, procura adaptar o sistema de ensino superior a novas normas, que permitam cobrança de anuidades de estudantes de “alta renda familiar”, a instituição de um regime de bolsas (de estudos e manutenção) e certos critérios para recrutar e amparar os estudantes parcial ou totalmente carentes de recursos.²⁰ Os alunos a serem admitidos a partir de 1969, “seriam considerados em três categorias, conforme o nível de renda familiar, computado em múltiplos de salário mínimo”. Assim, “os alunos considerados de renda muito alta (digamos: com renda familiar mensal de 35 vezes o maior salário mínimo nacional) pagariam sua anuidade, calculada para cobrir as despesas de administração e manutenção; os de renda

alta (digamos: entre 15 e 35 vezes o maior salário mínimo) teriam a sua anuidade, e, em certos casos, até mesmo a sua manutenção, financiados a longo prazo (até 15 anos), com início de pagamento após a conclusão do curso; os alunos de média e baixa renda (abaixo de 15 salários mínimos mensais), teriam não apenas gratuidade de ensino como, em certo número de casos, bolsas de manutenção”.²¹ E sabido que os levantamentos sociográficos revelam que a maioria dos estudantes das universidades públicas pertence a famílias de “classe média” ou de “classe alta” e que, portanto, em sua maioria, se recrutam entre estratos sociais que possuem condições para financiar os estudos superiores realizados. Contudo, o importante, no caso, não é a gratuidade do ensino, mas a que responde à própria filosofia de um Estado republicano que assuma deveres fundamentais na nacionalização e na expansão do ensino público. A investida não é feita senão com intenções destrutivas: aí, a privatização do público o que pretende é anular ou destruir certas tendências, que lançam o Estado, através do ensino público, contra o monopólio da educação escolarizada e da cultura pelas “classes possuidoras”. Terceiro, no cuidado escrupuloso com que o GT evitou que a carga pela expansão do ensino superior e da pesquisa científica ou tecnológica onerasse diretamente, de fato, o orçamento dessas classes. Nenhuma das medidas que fomentam incentivos nessa área chega a criar uma obrigação adicional para tais classes. Ao contrário, os incentivos se traduzem em novos direitos ou regalias, como a da expressa indicação, pelos interessados, do destino a ser dado à parte do seu impôsto de renda (2%), que as pessoas físicas ou jurídicas poderão destinar a “programas de desenvolvimento da educação”.²² Outras medidas aventadas seguem o mesmo diapasão. No entanto, é patente que nunca poderemos acelerar a expansão do ensino —e especialmente do ensino universitário avançado— da pesquisa científica e da pesquisa tecnológica sem uma política que promova a captação maciça de recursos que onerem pesadamente as “classes possuidoras”, *independentemente de qualquer modalidade de pagamento do ensino público*. O Brasil está diante de uma terrível alternativa. Ou se procede dêsse modo, abrindo vias reais e promissoras de autonomização cultural do País, ou se ficará em um estado de dependência cultural permanente em relação ao exterior. A essa alternativa não escaparam, mesmo, os países capitalistas avançados da Europa. O Governo atual fica alheio a essa necessidade. Ao segui-lo, o GT ignorou que poderia inspirar a iniciativa privada a tomar rumos mais audaciosos e construtivos, já que ela não tem outro caminho. Ou intervém no sentido de intensificar a “revolução burguesa”, assumindo diretamente encargos transitória-mente pesados (inclusive sob a forma de um impôsto especial ou de

um adicional ao impôsto de renda), ou concorrerá para a sua própria destruição, ajudando a complicar por falta de descortino, o impasse do capitalismo dependente.

Além disso, o GT não procurou ajustar a estrutura da universidade às condições existentes de funcionamento e de crescimento da instituição, nem se empenhou no sentido de proteger e reforçar a autonomia universitária. Como esta vem a ser a pedra de toque de uma "boa" universidade, deve-se começar por ela. A maneira de resolver as questões relacionadas com a criação, fomento e qualificações dos cursos pós-graduados é característica. A prática seguida consistiu em transferir para outros órgãos atribuições e responsabilidades que jamais poderiam ser alienadas da universidade. Mesmo que, para tanto, fôsse preciso recorrer a duas soluções alternativas, que podem ser exploradas isoladamente ou em conjunto: a) elaboração de programas especiais de colaboração estrangeira, como se fêz em São Paulo no período de implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; b) formação de equipes itinerantes constituídas com os melhores especialistas nacionais, aproveitados segundo planos racionais e intensivos de cooperação didático-científica. Qualquer que fôsse a solução preferida, o Conselho Nacional de Pesquisa poderia desempenhar um papel destacado, seja no levantamento de áreas de prioridades, na preparação e escalonamento dos programas (em estreita colaboração com as universidades interessadas, é claro), na suplementação e fornecimento de recursos indispensáveis, etc. O que não se devia era transferir funções essenciais das universidades federais para novos organismos educacionais e culturais. Procedendo-se assim, esvaziou-se a instituição escolar e de pesquisa central. E, o que é pior, converteu-se a autonomia universitária no equivalente de uma ficção legal. Uma universidade que não pode reconstruir-se normalmente e crescer de acôrdo com certos ritmos universais, que somos forçados a adotar, está condenada à estagnação e ao definhamento.

Outros aspectos confirmam não só a existência, mas também a virulência dessa predisposição, de converter a autonomia universitária em mera ficção legal. Os programas e mecanismos concebidos para captar recursos para o ensino superior, a pesquisa científica e a expansão da tecnologia não prevêm o nível operativo pròpriamente institucional. Eles poderão desembocar, por via do Ministério da Educação ou de órgãos de âmbito federal que são especialmente criados, nêsse nível. Contudo, não se tentou, de nenhuma forma, fortalecer a posição das universidades como tais, seja singularmente, seja em conjunto, mediante a instituição de um organismo deliberativo o executivo que conferisse aos reitores novos meios de captação de recursos, de programação nacional do ensino superior e de utilização efetiva do

planejamento para promover, em escala nacional, a expansão da pesquisa científica e tecnológica. No fundo, a universidade continua a ser tratada mais como um *paciente*, que como um *agente*, preservando-se a funesta orientação herdada com o padrão brasileiro de escola superior. Não se constatou que a passagem desse padrão de ensino para uma universidade “moderna” e multifuncional exige o desencadeamento de novas linhas de organização do trabalho docente e de pesquisa, baseadas no funcionamento independente e no crescimento autônomo. O que se consagrou foi o inverso disso. Pois os princípios aceitos e recomendados pelo GT favorecem a persistência ou, por vezes (o que é mais frequente), o fortalecimento de tendências tecnocráticas, incentivando um tipo de burocratização que gravita em torno do poder central, da União e de seus órgãos ministeriais ou especiais, que operam ou irão operar na esfera da educação e da cultura, da fazenda, do planejamento, etc. A exceção, que confirma a regra, aparece na recomendação número 1, na qual se frisa que “é importante que as universidades se empenhem em programas sistemáticos de racionalização administrativa”²³ e se transforma a função de secretário geral na de superintendente, com qualificações prescritas. Mas, mesmo essa recomendação é sintomática. As medidas mais importantes, que ela endossa, apenas incentivam a constituição de novos controles externos. . . Portanto, nem aí, nem nos anteprojetos de lei ou de decretos se diligenciou forjar um novo tipo de organização universitária, que estruturasse os dinamismos internos da universidade ao nível institucional de seu funcionamento e crescimento.

Por essa razão, certas praxes inveteradas, que deveriam ser extintas, foram renovadas e fortalecidas, sustentando a sujeição da universidade a tutelas externas que não se justificam. Dois exemplos podem ser suscitados. Primeiro, as atribuições do Conselho Federal de Educação. Elas deveriam, nos novos anteprojetos de leis e de decretos, ser reduzidas e não aumentadas. As universidades devem ser preparadas para resolver interna e autonomamente os seus problemas, atendo-se a certas normas e princípios gerais, prescritos legalmente e fiscalizados ou supervisionados pelos organismos competentes. Se algumas delas ainda não contam com meios para realizar esse mister de modo defensável e eficiente, o que se espera é que elas tenderão a fazê-lo, recomendando-se uma descentralização ao nível institucional que permita atingir o mais rapidamente possível esse objetivo. A tutela externa não fomenta, ao contrário do que se pensa e do que se diz, o amadurecimento das universidades. Ela gera a corrupção da instituição e a irresponsabilidade dos que formam seu corpo de pessoal, induzidos a julgarem seus atos e decisões a partir de critérios exteriores e meramente formais. Se o Conselho Federal de Educação

deve ter alguma ingerência na vida das universidades, ela precisaria limitar-se à fixação de certos requisitos gerais e de determinados objetivos globais, que corresponderiam à necessidade de uma incentivação indireta e da supervisão dos mínimos compatíveis com a formação de pessoal de nível superior. No entanto, o artigo 16º do Anteprojeto de Lei sobre o Ensino Superior estabelece: “O Conselho Federal de Educação conceituará os cursos de pós-graduação e baixará normas legais para sua organização, dependendo a validade nacional dos estudos nêles realizados de serem os cursos respectivos credenciados por aquêle órgão”; e o artigo 18º, repetindo a praxe existente, consagra: “O Conselho Federal de Educação fixará o currículo mínimo e a duração dos cursos correspondentes a profissões reguladas em lei e de outras necessárias ao desenvolvimento nacional.”²⁴ Não é absurdo pretender-se que seja possível conciliar a existência e o florescimento da autonomia das universidades com essa sufocante e estéril tutela externa, que fomenta contrôles exteriores artificiais, com frequência incompatíveis com o funcionamento “ótimo” e com o crescimento “máximo” das mesmas, desligando-as do fluxo espontâneo de suas potencialidades internas e dos fatores dinâmicos de seu ambiente local ou regional? O que parece evidente é que temos de romper com o passado e com praxes dêsse tipo, que não nasciam do império da necessidade, mas da propensão a concentrar a liderança e as decisões efetivas, através de mecanismos estatais, nas mãos das *élites* políticas que monopolizavam (e continuam a monopolizar) o poder. O efeito de tais praxes são sempre da mesma natureza. Elas inibem ou impedem, quando não solapam apenas, a democratização das estruturas de liderança e de tomada de decisões, ordenadas institucionalmente. Não é de admirar-se que até a escolha final e a nomeação dos reitores e vice-reitores continuassem prêsas ao antigo ritual, como atribuição do presidente da República.²⁵ Não ocorreu ao GT que ambos deveriam ser pura e simplesmente indicados pelos colegiados da administração superior das universidades e que o mencionado ritual tem tido uma consequência nociva, já que alimenta, sub-repticiamente a ingerência de interesses extra-universitários na elaboração das listas de nomes. O segundo exemplo pode ser tomado de outra área: até onde inovou institucionalmente, o GT acobertou e fortaleceu as referidas praxes obsoletas. Veja-se o anteprojeto de lei que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O seu artigo 7º regula da seguinte maneira a constituição do seu Conselho Deliberativo: “O FNDE será administrado por um Conselho Deliberativo que, sob a presidência do Ministro da Educação e Cultura, ou de seu representante, será constituído de até 9 (nove) membros, incluindo em sua composição representantes do Ministério do Planejamento e

Coordenação Geral, do Ministério da Fazenda, Conselho Federal de Educação, dos estudantes e do empresariado nacional.”²⁶ Trata-se de uma obra prima, em matéria de propensão a favorecer a burocratização de tipo tecnocrático. Esse critério consagra o que, na gíria dos tecnocratas e burocratas, se chama de “comissão do mais alto nível ministerial”. A questão é se se devia, de fato, constituir-se um Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação segundo êsse critério, com uma contemplação política favorável à participação estudantil e à representação empresarial, ou de modo a assegurar-se a sua máxima eficiência nos planos financeiros, técnicos e de política educacional. Doutro lado, não deixa de ser sintomático o desvalimento dos setores de ensino e de pesquisa, que não contam com nenhuma contemplação, nem mesmo ao nível do colegiado dos reitores. Tudo se passa como se a “reforma universitária” consentida não precisasse voltar-se para a universidade como agente de uma vontade e de um destino próprios. As consequências são evidentes — a erosão e a perversão da autonomia universitária, mantida como recurso de retórica e como ficção legal inútil. Se a universidade não pode converter-se em agente de sua ordenação interna e das escolhas que devem prevalecer tanto em seu desenvolvimento, quanto na contribuição positiva que ela dá à sociedade nacional, os elementos que compõem o seu pessoal — os professores, os estudantes e o corpo administrativo — podem ser comparados aos cavalos de corrida. Eles podem correr mais ou menos, melhor ou pior, ganhar ou perder prêmios, mas nunca *motu proprio*: o seu *élan* é uma coisa, outra a vontade que dirige e determina o aproveitamento de suas forças.

Quanto às condições de funcionamento e de crescimento da universidade, o GT desempenhou-se de seu “*mandato reformista*” identificando-se, incorrigivelmente, com práticas obsoletas e com critérios tradicionalistas. Ao nível do trabalho docente, por exemplo, recomenda a implantação do tempo integral. Certíssimo e ótimo! Ao mesmo tempo, porém, fixa três modalidades de trabalho docente,²⁷ elabora uma programação que colocaria no máximo 1/6 do pessoal docente das universidades federais em regime de dedicação exclusiva²⁸ e admite que o regime de tempo parcial pode ajustar-se “melhor ao trabalho específico em área determinada”.²⁹ Por conseguinte, a recomendação é proposta em um contexto em que não se afirma uma vontade decidida de sanar e modificar a situação existente. Todavia, muito pior é o que se faz no que se refere aos critérios de seleção, promoção e efetivação dos professores. No fundo, elimina-se a cátedra, mas não os vícios de uma tolerância perniciosa ao rebaixamento do nível intelectual médio, como se ela fôsse uma espécie de “tradição intelectual” brasileira. Começa por permitir a escolha de auxilia-

res de ensino entre graduados, concedendo um prazo máximo de 4 anos para obterem aprovação em cursos de especialização ou aperfeiçoamento. Em seguida, preconiza o recrutamento dos professores assistentes, por concurso de títulos e provas (*sic!*), entre pós-graduados, determinando que o estatuto ou regimento das universidades fixará o prazo para a obtenção do título de mestre. O professor-adjunto, por sua vez, será provido mediante concurso de títulos, com preferência para os que possuírem o título de mestre, sendo que a aquisição do título de doutor confere o direito da promoção automática. Por fim, estabelece-se o provimento do cargo de professor através do concurso de títulos e provas (*sic!*), aberto a professores-adjuntos, docentes livres e a “pessoas de alta qualificação científica, a juízo do colegiado competente”.³⁰ Se isso tudo não bastasse, admite-se, no artigo 16º do Anteprojeto de Lei sobre o Ensino Superior: “Excepcionalmente, os diplomas de pós-graduação poderão ser obtidos pelo exame de títulos e trabalhos didáticos, científicos e profissionais dos candidatos interessados, realizados por comissões de especialistas pertencentes a instituições credenciadas para as referidas áreas de estudos.”³¹ E estipula-se, no artigo 14º do Anteprojeto de Lei sobre o Magistério Superior Federal: “O servidor público poderá ser posto à disposição de universidade ou estabelecimento isolado federal, para exercer funções de magistério em regime de dedicação exclusiva. . .”³² Até a equiparação dos atuais catedráticos aos novos cargos de final de carreira se faz de modo ambíguo, deixando-se margens para abusos.³³ Isoladamente, ou em conjunto, as formulações citadas são inacreditáveis. Um País que organize o seu ensino universitário e recrute o seu corpo docente respectivo seguindo os padrões expostos está condenado à estagnação educacional e cultural, como um estado permanente, pouco importando os sacrifícios que façam a direção.

Nesse plano, a conspiração contra a universidade atinge-a em seu próprio âmago. Se se permitir semelhante degradação dos padrões recomendados, nunca teremos universidades federais dignas desse nome! Todos sabemos quão grandes e complexas são as dificuldades contra as quais lutamos. Não podemos dar um salto milagroso. Nem por isso devemos institucionalizar a mediocridade como condição normal da vida universitária. Seria necessário estabelecer os padrões e níveis em planos razoavelmente altos (conforme o que se faz em todo o mundo e, ainda aqui, em “nações capitalistas” e em “nações socialistas”); e, para corrigir realisticamente as dificuldades atuais, admitir mecanismos de transição, que permitissem, em um prazo máximo de 8 ou 10 anos, superar as falhas gradualmente mas pela raiz. Em vez disso, preferiu-se o contrário. Montar uma carreira docente ainda pior

e potencialmente mais perniciosa que a associada à vigência da cátedra vitalícia. . . Graus, títulos e carreira vinculam-se de tal forma, que se incentiva o carreirismo como norma e a mediocridade como fim, procedendo-se, ao mesmo tempo, pela burocratização da carreira docente, a uma sorte de simples desnivelamento e socialização do “absolutismo” dos antigos catedráticos.

Algo análogo sucede com a pesquisa. Seria estúpido pensar-se, atualmente, em separar o ensino da pesquisa. O professor universitário ideal será aquele que tiver treino razoável nas duas direções e que souber combinar, harmoniosamente, papéis intelectuais de professor e de pesquisador. Não obstante, êsse requisito ideal não deve ser transferido sem mais nem menos, para o plano da organização e do crescimento da universidade. Ela deve estruturar-se e desenvolver-se de tal modo, que as funções do ensino e as funções da pesquisa não interfiram entre si, debilitando-se e esclerosando-se. Por causa mesmo da interdepêndencia dessas duas ordens de funções, e das diferenças de seus significados e importância práticos para a coletividade, deverá existir —tanto no corpo do ensino, quanto no da pesquisa— especialistas de níveis intermediários exclusivamente voltados para um mister básico, de ensino ou de pesquisa. Isso não exclui que, em sua fase de formação e treinamento especializado, êles tenham aprendido a combinar ensino e pesquisa; apenas corrige uma limitação trágica, que fez de nossa “universidade” uma instituição invisivelmente especializada no ensino e acidentalmente capaz de fomentar a pesquisa empírica, pura ou aplicada e a pesquisa tecnológica. O ensino continuará a ser a esfera dotada de vitalidade e de prestígio real, a pesquisa a esfera destinada ao malôgro e à estiolação. Essa é uma inconsistência estrutural-funcional notória da “universidade brasileira”, que persiste como parte do legado da escola superior e de uma tradição intelectual paupérrima, que ainda não chegou a compreender a natureza dos dinamismos culturais da civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Dada a importância que a pesquisa possui, como substrato da autonomização cultural e do desenvolvimento sócio-econômico, nenhuma “reforma universitária” pode ignorar que o essencial, atualmente, emerge na esfera de como implantar a pesquisa científica e tecnológica no seio das universidades brasileiras (além do que se deve fazer em outras direções simultâneas). Manter-se pura e simplesmente a propensão de “associar” o ensino e a pesquisa é o mesmo que manter uma relativa indiferença perante os interesses fundamentais do País na superação de uma “universidade” que só podia “ensinar”, transmitindo conhecimentos importados, e no fomento acelerado da investigação científica e tecnológica. O GT limitou-se a especificar que “haverá apenas uma carreira docente,

obedecendo ao princípio de integração de ensino e pesquisa”, e que existirá um “sistema indissociável de ensino e pesquisa”.³⁴ Deu continuidade e fôrça a uma orientação que afasta a universidade de uma das suas missões, numa época em que até as grandes potências do mundo (capitalistas ou socialistas) encaram com a maior seriedade e apreensão a necessidade de expandir e intensificar seus esforços de pesquisa.

Por último, no que concerne aos estudantes, o GT avançou na direção certa. Defende a representação estudantil como um valor, reconhece que “o movimento estudantil [. . .] teve o mérito de propiciar uma tomada de consciência nacional do problema [da reforma universitária] e o despertar enérgico do senso de responsabilidade coletiva”.³⁵ Contra uma “universidade hermética”, o GT perfilha o ponto de vista correto de que a universidade “deve atrair aos seus órgãos de cúpula” “a presença mais robusta dos representantes dos alunos”.³⁶ Deixando-se de lado os méritos ou os deméritos da solução dada à representação estudantil, já discutida acima, evidencia-se, também, nesta esfera, a persistência da obsessão conservadora por contrôles externos. O artigo 30º do Anteprojeto de Lei sôbre o Ensino Superior trata da organização do diretório estudantil e fixa procedimentos relativos à sua estrutura e fiscalização.³⁷ Não só os regimentos dos diretórios devem estar sujeitos ao *placet* da administração universitária competente. O diretório que não atuar em “consonância com os objetivos para os quais foi instituído” sofrerá sanções estatutárias ou regimentais. Além disso, os diretórios ficam obrigados à prestação de contas de sua gestão financeira perante a administração da respectiva universidade. Eis aí no que vão dar as coisas. A ingerência é ampla e profunda, como se a liberdade de organização dos diretórios fôsse uma concessão que envolvesse uma relação de tutela incorrigível. Após tantas experiências recentes, tão destrutivas quão amargas, voltaríamos aos velhos hábitos e às praxes do mandonismo conservador. Em lugar de uma clara e líquida definição de direitos e deveres que facilitasse e conduzisse à necessária democratização estrutural das relações dos estudantes com a universidade e com a sociedade, em todos os níveis em que elas se desenrolam, formalizam-se normas obsoletas, que não serão obedecidas e servirão, previsivelmente, como focos de tensão inevitáveis, condenando a vida universitária a um estado de perpétua inquietação.

Haveria, ainda, outros pontos negativos a debater.³⁸ O que se viu, contudo, é o bastante. O GT falhou porque não se propôs a “reforma universitária” como um processo imanente à transformação das universidades brasileiras, de sentido e de efeitos democráticos. Usou uma ótica externa e que coíbe ou limita o grau de democratização de que

a universidade necessita, para renovar-se e preencher as funções que a sociedade brasileira, sob a civilização vigente, precisa que ela satisfaça. Por isso, foi levado a erros inconcebíveis e clamorosos. Se se considerar sua posição e sua contribuição em termos da natureza e das perspectivas de *uma reforma imposta de fora para dentro*, é evidente que houve um esforço de seriedade e de equacionamento construtivo dos problemas. Assim, é no próprio mandato de que foi investido, que o converteu em instrumento da atuação política conservadora e da vontade de um Governo autoritário e militarista que se acha a razão de ser e a explicação das limitações arroladas. Parece provável que a sua contribuição, com os erros sanáveis ou insanáveis, irá “iluminar” a inteligência desse Governo no encaminhamento e na execução do que ele entende ser a “reforma universitária”. Não obstante, malgrado os resultados positivos que poderão advir de várias medidas, a tarefa de reformar a universidade brasileira fica adiada. Ela está, queiram ou não a reação conservadora e seu regime político para-totalitário, entregue às atividades inconformistas e inovadoras de seus professores, estudantes e funcionários. São eles que encaminham a “reforma” para o seu verdadeiro destino, como um *movimento profundo e insufocável de reconstrução da universidade a partir de dentro*. Se eles nada podem, porque não são “agentes válidos”, para o pensamento conservador e o seu Governo atual, isso não quer dizer que tudo esteja perdido e que eles sejam negados pela história. Como não são arautos da “reforma universitária consentida”, apenas foram banidos do processo oficial. Assim que a Nação brasileira reconquistar suas liberdades perdidas e atingir a plenitude de sua maioria política, eles voltarão ao centro do palco, para serem ouvidos e para criar a *nova universidade* —uma universidade do Povo e para o Povo.

5. O que fazer?

A guisa de conclusão, conviria encerrar este debate com algumas ponderações de caráter normativo. Primeiro e acima de tudo, devemos convir que o Governo corresponde às suas funções, ao tentar o encaminhamento e a execução da “Reforma Universitária”. Se ele atua de acordo com procedimentos conservadores e autoritários, isso decorre do fato dele ser um governo conservador e autoritário. Como os governos passam e as universidades ficam, devemos estar preparados para não desertarmos de nossas responsabilidades fundamentais. O atual Governo não deixará um legado pior que o dos outros. No fundo, todos participaram, com meras variações de grau, da miopia do pensamento conservador diante dos problemas da educação e da

cultura, tratando-os segundo uma estratégia em que os procedimentos autoritários confinaram a autonomia universitária a uma ficção verbal, com aplicações legais e políticas.

Nós devemos nos preocupar com o futuro e com as exigências que êle impõe ao presente, situando a reforma universitária no âmago do nosso trabalho cotidiano. Ela não se corporifica em leis ou decretos, nem possui ressonâncias que sejam perceptíveis e inteligíveis no plano dos interesses conservadores ou do poder político que o exprime de forma autoritária e totalitária. Constitui, ao contrário, a condição a partir da qual o pensamento livre e criador desencadeia-se como força inovadora e fator de renovação cultural. Se sucedesse o inverso, se professores e estudantes, identificados com a reconstrução da universidade, pretendessem influenciar a ordem legal, em que estão operando os círculos conservadores, êles não teriam uma causa própria e de sentido revolucionário.

O que nos deve unir e nos obriga a não ceder terreno procede dessa causa. Ela nos põe diante de uma realidade dolorosa. Somos obrigados a reconhecer que a sociedade brasileira revela enorme incapacidade em evoluir para o uso racional e socialmente disciplinado de seus recursos educacionais. E representa para nós um dever imperativo realizar o que fôr possível para superar êsse lapso. Os governos conservadores, mesmo os de feição totalitária, não conseguem dominar o impasse, porque êle resulta de uma estrutura econômica, social e política que é imposta e defendida, com unhas e dentes, pelos próprios círculos conservadores. Portanto, cabe-nos a tarefa construtiva de lançar os alicerces que permitirão quebrar êsse impasse, no qual o ensino superior se acha desde a proclamação da República.

A revolução republicana brasileira foi uma revolução frustrada. Ela ficou a meio caminho, ao nível em que o desnivelamento de privilégios tornou-se historicamente inevitável, mas a equidade não se estabeleceu, sequer formalmente, como fundamento das relações humanas na esfera da vida política. Temos de ter plena consciência dêsse fato, porque dessa consciência irá depender o sentido de nossa atuação *dentro da universidade* e os avanços ou recuos da reforma universitária como processo histórico-social. A universidade está sufocada e a reforma universitária é contida e conturbada, porque não conseguimos concluir a revolução republicana e organizar uma sociedade nacional democrática. Uma sociedade que tenha domínio de seus recursos materiais e humanos, possa aplicá-los de acôrdo com seus interesses fundamentais e faça do Povo —e não dos estratos altos e médios das classes dominantes— o protagonista de sua soberania e o motor de sua história. Sob êsse aspecto, a propalada crise da universidade não é outra coisa senão um efeito do caos reinante na socieda-

de, da sua falta de integração nacional em bases democráticas e de sua impotência diante de minorias privilegiadas, prepotentes e egoístas, que monopolizam o poder e impõem arbitrariamente a sua vontade, como se ela fôsse o querer coletivo da Nação. O universitário só pode perceber a natureza e o sentido da reforma universitária quando êle atenta para êsses marcos da realidade e organiza o seu comportamento nessa direção política. A reconstrução da universidade é possível e necessária. Mas, ela não poderá ser alcançada sem que a própria sociedade se reconstrua, modificando-se completamente suas relações com a educação escolarizada, com a cultura e com a imaginação intelectual criadora.

Doutro lado, porém, a universidade não pode permanecer inativa ou passiva. Ela pode transformar-se de várias formas, mesmo sob a hipótese de persistência de algumas das piores condições existentes. A sua transformação é um dado político da mudança da situação histórica. Se esta não se transformar em uma direção democrática, o monopólio do poder pelos círculos conservadores não será ameaçado e destruído; a universidade, então, como outras instituições-chaves, acumulará tensões que não se resolverão, através do conflito, em novas forças construtivas de mudança institucional. No entanto, as instituições se alteram antes que a ordem social como um todo e, com frequência, são as alterações que nelas ocorrem que criam a fermentação necessária à mudança de orientação dos espíritos, à calibração do querer coletivo segundo inspirações fortemente divergentes e à dinamização das tensões e conflitos da sociedade global. Sob êsse aspecto, a universidade se antecipa, como um microcosmo social que vive com maior liberdade e com intensidade relativa mais ampla, ao destino histórico da sociedade global: ela absorve primeiro a atuação das forças histórico-sociais emergentes, experimenta primeiro o seu significado político e testa primeiro o seu poder de negação da ordem social existente. Portanto, ao aumentar de volume e ao diferenciar-se, a universidade também cresce de importância como fator político dinâmico. Ela gera, por seu desenvolvimento interno, as influências dinâmicas que destroem os seus próprios nichos originários e, em seguida ou concomitantemente, precipitam a formação de novos nichos no seio da sociedade inclusiva. Se a sociedade é dominada por interesses e valores conservantistas, êsse processo assume um caráter tumultuoso e doloroso, porque uma parte da universidade e uma parte da sociedade global entram em luta, para decidir o alcance, a duração e o significado político das mudanças em processo. O decisivo, para nós, é que, para ser um foco original de alteração da estrutura da sociedade, a universidade terá de definir-se, ela mesma e antecipadamente, diante dos padrões e valores sociais em emergência. Gra-

ças a isso, a reforma universitária propõe os modelos democráticos de estruturação interna da universidade, os quais ela exige da sociedade nacional e pretende impor-lhe como fulcro da reconstrução histórica da ordem social contestada. A sua democratização não constitui uma fatalidade. Mas o meio e o fim dos processos sociais conscientes, pelos quais ela recusa o destino que lhe é conferido pela sociedade e ao mesmo tempo, exige dela que ela própria se democratize.

Enquanto a sociedade global não conseguir resolver problemas mínimos, relacionados com a captação e a aplicação eficazes dos recursos materiais e humanos disponíveis, nós temos de resolver êsses problemas através de critérios diferenciais e específicos. Em suma, a modernização e a racionalização da universidade constituem processos vitais de sobrevivência. Dessa perspectiva, não se deve subestimar as pequenas concessões e os avanços relativos do pensamento conservador. Eles não dão origem a uma relação equilibrada entre pressões políticas inovadoras e processos técnicos. Mas, favorecem alterações parciais de certo peso na evolução global. Não devemos, só por isso, atrelar-nos às impulsões do pensamento conservador. Se êste faz certas concessões ou permite determinados avanços, o que busca, atrás das aparências, é a continuidade dos interesses conservadores nas estruturas de poder e a preservação do monopólio conservador do poder. Ele sempre contará com quadros intelectuais, dos quais sairão os agentes e os apologistas de suas "reformas", inclusive a "reforma universitária". Nosso dever consiste em não confundir os nossos objetivos, a curto e a longo prazo, com as suas manipulações, a sua propaganda e as suas irritações. O nosso alvo é a criação de uma universidade capaz de operar através de si mesma, de preencher tôdas as funções que deve satisfazer sob a civilização urbano-industrial, de ser uma fonte de consciência histórica crítica e de pensamento inventivo (na ciência ou demais formas de saber), de converter-se em um dos eixos da revolução democrática. Aí está a nossa causa. Por ela nos deveremos bater incondicionalmente, para forjar a nova universidade mas, também, para fazer do Brasil uma sociedade nacional democrática e independente.

*Versão escrita de trabalho elaborado e apresentado oralmente no *I Fórum de Professores* sobre a "Política Educacional do Governo", promovido sob os auspícios de associações de professores de todos os níveis do Rio de Janeiro, no auditório do Colégio São Vicente de Paulo (11 a 13 de Outubro de 1968). Parte do esquema expositivo foi explorado em mesa redonda organizada por professores e estudantes de pedagogia e de ciências sociais da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no auditório do Departamento de Sociologia (8/11/1968).

¹ Cf. *Reforma Universitária*. Relatório do Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 62.937/68, Ministério de Educação e Cultura, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Ministério da Fazenda, Rio de Janeiro, GB, IBGE, 1968, p. 117 (artigo 1º do decreto mencionado). Esta fonte será mencionada, a seguir, simplesmente como *Relatório*.

² A enumeração segue a ordem em que aparecem as assinaturas (cf. *op. cit.*, p. 61, cf. também p. 119).

³ *Idem*, p. 118 (artigo 3º do decreto citado).

⁴ *Idem*, trecho extraído da p. 15.

⁵ Anteprojeto de Lei que Fixa Normas de Organização e Funcionamento do Ensino Superior. *Relatório*, p. 66.

⁶ Vejam-se *Relatório*, pp. 23-61; e a outra publicação: *Reforma Universitária. Expansão do Ensino Superior e Aumento dos Recursos para Educação*, Ministério do Planejamento e Coordenação Geral, Ministério da Fazenda, Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro, GB, IBGE, 1968, pp. 5-27. Esta fonte será mencionada como *Expansão do Ensino Superior*.

⁷ Conforme indicação da nota anterior.

⁸ Sobre os anteprojeto de leis e de decretos, cf. *Relatório*, pp. 83-90, 103-104 e 102; e *Expansão do Ensino Superior, passim*.

⁹ Cf. *Relatório*, pp. 96-98.

¹⁰ Cf. *Relatório*, pp. 65-75.

¹¹ Artigo 15º do referido anteprojeto de lei.

¹² A respeito dos anteprojeto de decretos e das recomendações mencionados, cf. *Relatório*, pp. 105-106 e 109-112.

¹³ *Relatório*, p. 15 (trecho já citado acima).

¹⁴ *Idem*, p. 71.

¹⁵ *Idem*, pp. 93-95.

¹⁶ Artigo 5º do anteprojeto de lei sobre organização do ensino superior (*Relatório*, p. 66).

¹⁷ Cf. parágrafo único do artigo 12º do referido anteprojeto de lei.

¹⁸ Cf. Recomendação nº 4, *Relatório*, pp. 113-114.

¹⁹ Cf. artigo 43º do mencionado anteprojeto de lei sobre organização do ensino superior, que revoga o artigo 83º de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (cf. *Relatório*, p. 75).

²⁰ Cf. anteprojeto de lei que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, artigo 11º e item c do artigo 3º (*Relatório*, pp. 83-85).

²¹ *Expansão do Ensino Superior*, p. 26.

²² *Relatório*, p. 86.

²³ *Relatório*, p. 109.

²⁴ *Idem*, p. 69.

²⁵ Cf. artigo 11º, item I e § 1º do anteprojeto de lei sobre ensino superior (*Relatório*, p. 67).

²⁶ Cf. *Relatório*, p. 84.

²⁷ Anteprojeto de lei que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal, artigo 16º (*Relatório*, p. 81).

²⁸ Anteprojeto de decreto relativo à implantação do regime de tempo integral, item c, artigo 2º (*Relatório*, p. 96). O cálculo de 1/6 é aproximado e toma como ponto de referência porcentagens de 1962 e dados de 1964 (únicos disponíveis para as conjecturas feitas).

²⁹ Cf. artigo 25º do anteprojeto de lei sobre Ensino Superior (*Relatório*, p. 71).

³⁰ Cf. artigos 6º a 10º do anteprojeto de lei que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal (*Relatório*, p. 80).

³¹ Cf. *Relatório*, p. 69.

³² *Idem*, p. 81.

³³ Como não se esclarece se se trata de catedrático efetivo ou contratado, existe essa possibilidade (cf. § 4º, artigo 24º, *Relatório*, p. 71).

³⁴ Cf. artigo 23º e seu 2º, Anteprojeto de lei sobre o Ensino Superior, *Relatório*, pp. 70-71. Cf. também o anteprojeto de lei que modifica o Estatuto do Magistério Superior Federal, artigo 5º (*idem*, p. 79).

³⁵ *Relatório*, p. 17.

³⁶ *Idem*, p. 24.

³⁷ *Idem*, p. 73 (trata-se do anteprojeto de lei sobre o ensino superior).

³⁸ Inclusive, o que se relaciona com o intuito de manter o mecanismo de gestão de novas escolas dentro da universidade (recomenda-se a criação de estabelecimentos especiais para o primeiro ciclo geral e para os cursos de curta duração: cf. artigo 15º, § 2º da lei mencionada; *Relatório*, p. 18).