

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Instituto de Economia

Theo Martins Lubliner

Desafios da Universidade no Capitalismo Dependente

Campinas

2012

Theo Martins Lubliner

Desafios da Universidade no Capitalismo Dependente

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Graduação do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Bacharel em Ciências Econômicas, sob orientação do Prof. Dr. Plínio de Arruda Sampaio Junior.

Campinas

2012

Campinas

2012

LUBLINER, Theo Martins. **Desafios da Universidade no Capitalismo Dependente**. 2012. 46. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

RESUMO

Esse trabalho de monografia pretende contribuir com a crítica da forma assumida pela universidade brasileira nos dias atuais. A partir do entendimento de que a educação assume-se a partir do capitalismo como instrumento da acumulação de capital e a partir da análise histórica sobre o surgimento e o desenvolvimento da universidade, que se confunde com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, conclui-se que a forma assumida pela universidade não poderia ter sido configurada sem as condições impostas pelo subdesenvolvimento e pelo capitalismo dependente. Assim, na tentativa de desvelar as contradições universidade e desenvolvimento, esse trabalho pretende apontar alguns desafios os quais a universidade brasileira precisa enfrentar para que exerça um papel transformador que vive a superação do subdesenvolvimento. Por fim, fazemos alguns questionamentos sobre a particularidade e o papel das ciências econômicas e do economista nesse processo.

Palavras-Chaves: desenvolvimento, universidade, capitalismo dependente, educação.

SUMÁRIO

Prefácio	1
Introdução.....	3
1. A Educação no Capitalismo	5
1.1 A Educação no Capitalismo Dependente.....	7
2. A problemática do desenvolvimento no capitalismo dependente	10
2.1 A noção de desenvolvimento em Florestan Fernandes e Celso Furtado	10
2.2 A especificidade do capitalismo dependente	12
2.3 O Caso brasileiro	14
2.3 A crise do desenvolvimento brasileiro e a reversão neocolonial	16
3. A história da Universidade no Brasil	17
3.1 O ensino superior na colônia.....	19
3.2 O ensino superior do Império à Primeira República	20
3.3 A Universidade em formação.....	22
3.4 A Universidade em (contra)reforma.....	24
3.4.1 A “Teoria do Capital Humano”	28
3.5 A Universidade “modernizada”.....	31
4. Conclusão	34
4.1 Desafios da universidade no capitalismo dependente	34
4.2 As ciências econômicas e os seus desafios	38
Referências Bibliográficas	42

Prefácio

Antes de iniciar esse trabalho acredito que seja importante explicar ao(a) leitor(a) o porque ele foi feito. Para isso tive que relembrar o porquê resolvi estudar economia, o que na verdade não foi bem uma escolha. Como para qualquer jovem de classe média, ingressar à universidade parece ser o único caminho após o término do ensino médio, sendo de sua única escolha o curso, que se quer há garantia de realizá-lo dada a concorrência imposta pelo número reduzido de vagas. Após dois anos tentando ingressar em qualquer curso de economia em universidade pública, acabei escolhendo o Instituto de Economia (IE) da Unicamp porque acreditei no seu potencial crítico e político, onde eu poderia adquirir um pensamento crítico elaborado, pronto para atuar no setor público e pela melhoria das condições de vida da população. Já dentro da universidade vieram muitas contradições, principalmente pela eclosão da greve na Unicamp (inclusive dos estudantes do IE) com ocupação da reitoria em 2007. Logo no terceiro ano de curso tive meu primeiro contato com a extensão comunitária através da Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares – ITCP/Unicamp¹ em 2008, e em seguida veio a greve de 2009. Daí em diante as críticas deveriam ser, inevitavelmente, mais profundas.

Assim, duas importantes inquietações que me tomaram foram: qual é a verdadeira função da universidade? Como poderia uma instituição tão grande e portadora de tantos recursos pagos através de impostos por toda a população (inclusive os mais miseráveis) ser tão alheia aos problemas desses que a sustentam? Inserido nas discussões do curso das ciências econômicas essas questões foram sendo elaboradas, culminando na pergunta que me motivaria a realizar esse estudo: qual é o verdadeiro papel cumprido pela universidade para o desenvolvimento nacional?

A partir dessas questões, esse trabalho pretende contribuir, ainda que inicialmente, para uma crítica ao senso comum, ao economicismo e ao academicismo que ronda e sustenta a universidade e o curso de ciências econômicas em geral.

¹A ITCP/Unicamp é um programa de extensão comunitária da Unicamp que tem como objetivo contribuir para a formação de grupos autogestionários e/ou cooperativas populares.

Antes de iniciarem a leitura, gostaríamos ainda de esclarecer que para tornar a leitura do texto mais fluida procuramos colocar as citações e referências em notas de rodapé, onde o(a) leitor(a) poderá encontrar contribuições de importantes autores.

Introdução

Em 1979 a XXVIII Reunião Plenária do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras propunha que os participantes contribuíssem com textos que tivessem o seguinte conteúdo:

(...) uma explicitação do papel da universidade no desenvolvimento nacional, a partir de argumentos filosóficos, históricos, sociológicos, políticos e econômicos, tendo por base uma concepção do homem, da instituição, da sociedade nacional e do próprio tipo de desenvolvimento pretendido (Saviani, 1991:85).

Apesar de essa questão ter sido posta pelos reitores das universidades brasileiras em 1979, ela deve ser palco de intensos debates na atualidade. Isso porque além da universidade não ser estanque no tempo, sofrer modificações e deparar-se com novas contradições, principalmente porque os problemas característicos do subdesenvolvimento – o desemprego estrutural, a heterogeneidade regional, o déficit habitacional, o inchaço das grandes cidades, a concentração de terras, a concentração populacional nas grandes cidades, a especulação imobiliária, o analfabetismo, a falta de hospitais e de assistência médica, a miséria e a pobreza, a concentração de renda, o salário mínimo insuficiente, os altos índices de violência e de criminalidade etc. – ainda não foram resolvidos e nem parecem rumar para alguma resolução. Ou seja, o desafio é analisar e repensar a universidade brasileira permanentemente, ainda que alcancemos a resposta de que a universidade já não contribui em nada para o desenvolvimento nacional.

Antes de iniciar a exposição, cabe esclarecer que entendemos a universidade, acima de tudo, como um espaço formativo, como uma instituição educativa. Logo, faz-se necessário entendermos o papel que a educação exerce em nossa sociedade.

É necessário também, como colocam os reitores, esclarecer que tipo de desenvolvimento se pretende. Nesse trabalho nos basearemos, fundamentalmente, nas concepções de Celso Furtado e Florestan Fernandes. Além desses autores, referências de outras áreas do conhecimento, em especial da educação, foram utilizadas a fim de enriquecer o trabalho, torná-lo interdisciplinar e driblar o economicismo. Trataremos, portanto, através da ótica das ciências econômicas, de

concepções sobre o papel e os sujeitos da universidade e a sua relação com a sociedade brasileira.

Somente após o entendimento do papel da educação no capitalismo dependente e a qual desenvolvimento nos referimos trataremos da história da universidade e a qual desenvolvimento ela serviu ao longo de sua história. Não há dúvida de que esse trabalho não poderia ser realizado sem que houvesse uma compreensão do processo histórico que representou sentidos e rupturas até a universidade se tornar o que é hoje. Só assim poderemos compreender a essência desse processo para além de sua aparência² e encontrar seu verdadeiro sentido³.

Portanto, realizaremos no primeiro capítulo a relação da educação com o capitalismo e em especial na particularidade do capitalismo dependente que se configurou no Brasil. Em seguida faremos considerações sobre a problemática nacional do desenvolvimento, ou seja, sobre o subdesenvolvimento e a dependência. Em terceiro lugar faremos um estudo histórico sobre o surgimento da universidade no Brasil, seus desdobramentos e a sua relação dialética com o desenvolvimento do capitalismo dependente no Brasil. Somente a partir desse percurso faremos, por último, algumas contribuições sobre os desafios da universidade no capitalismo dependente, bem como os desafios das ciências econômicas que se relacionam diretamente a esse tema.

²“Para quem não analisa, o passado vem, muitas vezes, se perder, se mostrar num presente inteiramente presente e aparentemente dado, ou em um bloco anacrônico e fora de uso. Daí o caráter, ao mesmo tempo, difícil e recente da sociologia [...], ciência do atual que não pode prescindir da história, pois aqui, como lá e acolá, o histórico persiste e age sobre o atual” (Lefebvre em Silva Jr., 2002:11).

³“Todo povo tem na sua evolução, vista à distância, um certo ‘sentido’. Este se percebe não nos pormenores de sua história, mas no conjunto de fatos e acontecimentos essenciais que a constituem num largo período de tempo. Quem observa aquele conjunto, desbastando-o do cipoal de incidentes secundários que o acompanham sempre e o fazem muitas vezes confuso e incompreensível, não deixará de perceber que ele se forma de uma linha mestra e ininterrupta de acontecimentos que se sucedem em ordem rigorosa, e dirigida sempre numa determinada orientação” (Prado Jr., 1996:19).

1. A Educação no Capitalismo

Não há dúvidas que a educação⁴ e as instituições de ensino existem anteriormente ao capitalismo⁵. Porém, é somente no capitalismo que a educação torna-se um instrumento e adquire características de dominação e reprodução de um sistema global em todas as esferas da vida⁶.

Ao longo da história do desenvolvimento capitalista a lógica de acumulação (como não poderia ser diferente), apropriou-se e continua a apropriar-se da educação como ferramenta para o acúmulo desenfreado de capital⁷. Assim, a educação enquanto instrumento para a formação dos sujeitos de uma sociedade em constante transformação e reinvenção foi transformada ao longo de sua história. Ainda que essas transformações tenham ocorrido significativamente já com o tímido nascimento do capitalismo e com o declínio do feudalismo, sob influência das ideias iluministas, as transformações mais profundas ocorreram, principalmente, após as revoluções industriais quando eclodiu a necessidade de adaptação de uma massa de camponeses e trabalhadores rurais para o trabalho na indústria nascente, que tornava cada vez mais complexa a atividade manufatureira, e para a nova vida e de hábitos urbanos.

Desde esse momento, com as novas exigências do sistema capitalista, a educação mostrou-se um instrumento essencial para disciplinar os novos trabalhadores assalariados aos novos padrões de consumo, assim como às novas e incontestáveis normas e leis das cidades, de forma a tornar a hierarquia inquestionável e encerrar qualquer possibilidade de se pensar uma alternativa a essas regras⁸. Em substituição aos “trabalhadores brutos”, o sistema passou a

⁴ Aqui cabe ressaltar que não nos restringiremos ao termo “educação” no sentido estritamente escolar, ainda que a escola seja um espaço privilegiado e por isso possui papel destacado. A ideia é abranger todas as esferas de caráter formativo como: o treinamento da oficina e das fábricas, os meios de comunicação de massa, a sociedade familiar, as igrejas etc.

⁵ As instituições de ensino em um caráter mais formal datam desde a Grécia antiga.

⁶ “O ‘sei que nada sei’ só é aplicável em formações pré-capitalistas, pois não conduz a um domínio do homem sobre a natureza ou o ambiente social mais amplo. É com o capitalismo que o saber instrumental adquire características dominantes, é com o filósofo da manufatura Bacon que ‘saber é poder’ implica domínio sobre o ambiente” (Tragtenberg, 2004a:21).

⁷ De acordo com István Mészáros “o impacto da lógica incorrigível do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema” (2007:112).

⁸ A “educação [...] serviu – no seu todo – o propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também o de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhum tipo de alternativa à gestão da sociedade” (Mészáros, 2007:113).

produzir, cada vez mais, trabalhadores disciplinados e “civilizados”, esses sim úteis e necessários⁹.

Os atributos elementares para o desenvolvimento capitalista, como ler, escrever e efetuar operações aritméticas passaram então a ser institucionalizados, constituindo-se como aspectos fundamentais desse desenvolvimento¹⁰. Somente com a intervenção direta dos Estados Nacionais (sob controle das classes dominantes) nos processos de industrialização é que a educação assumiu o papel de qualificadora mão de obra enquanto instrumento técnico para o desenvolvimento das forças produtivas e as novas demandas do capital¹¹. Com o desenvolvimento do capitalismo e com as revoluções industriais (que modificaram não só centros nacionais dessas revoluções, mas também as zonas não capitalistas) completou-se o primeiro estágio da função da educação como instrumento da acumulação de capital: primeiro para doutrinar, depois para capacitar. Porém, quando afirmamos que essa função se completou, não significa que ela tenha se tornado estanque, pronta e acabada, mas ao contrário: com as contradições renovadas ao longo do desenvolvimento do sistema capitalista, tornam-se necessárias também novas instituições, métodos e ideologias para ocultar a exploração e a organização desigual do sistema, e para a preservação da “ordem”, uma vez que a classe dominante necessita, constantemente, convencer as classes exploradas de que seus interesses são comuns a todos¹². Assim a educação acompanhou as transformações do sistema capitalista.

Porém, não poderia essa educação que é fruto do desenvolvimento capitalista estar isenta de suas próprias contradições. Ainda que essa educação

⁹“A preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, capacitados a modificar seu comportamento em função das mutações sociais. Não interessa, pelo menos nos países industrialmente desenvolvidos, operários embrutecidos, mas seres conscientes de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global” (Tragtenberg, 2004b:45-70).

¹⁰“A capacidade de ler, escrever e efetuar operações aritméticas é uma exigência do meio urbano, não precisamente pelas funções, mas também para o consumo, para concordância com as normas da sociedade e obediência à lei. Ler e contar são, à parte todos os demais significados, os atributos elementares de uma população controlável que não podia ser mais vendida, seduzida e controlada” (Braverman, 1987:369). “No século XIX a expansão da técnica e a ampliação da divisão do trabalho, com o desenvolvimento do capitalismo, levam à necessidade da universalização do saber ler, escrever e contar. A educação já não constitui ocupação ociosa e sim fábrica de homens utilizáveis e adaptáveis” (Tragtenberg, 2004b:45-70).

¹¹“Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (Frigotto, 2003:26).

¹²“Toda nova classe que toma lugar de outra que dominava anteriormente é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seu interesse como interesse comum de todos os membros da sociedade, que dizer, expresso da forma ideal: é obrigado a dar às suas ideias a forma da universalidade, a apresentá-las como únicas racionais, universalmente válidas” Marx e Engels em A Ideologia Alemã, p.48.

tenha sido forjada pela classe dominante e para defesa de seus próprios interesses ela possui uma relação dialética de forma que às vezes foge aos limites desejáveis pelos exploradores transcendendo aos seus objetivos¹³. Tão logo os trabalhadores viriam a perceber a importância da apropriação da leitura, da escrita e do cálculo¹⁴, ainda que essa tarefa fosse cumprida apenas por seus filhos, o que levaria cedo ou tarde ao questionamento das suas condições de vida.

Dentre as instituições forjadas nesse processo possuem destaque as instituições de ensino superior (em especial as universidades) principalmente após o surgimento das estruturas industriais¹⁵. Isso porque as universidades se tornaram responsáveis tanto pela elaboração dos conteúdos difundidos (sendo estes conteúdos técnicos, econômicos, sociais, políticos, culturais etc.) como pela qualificação técnica dos novos trabalhadores¹⁶. Assim, ao contrário da ideia senso comum de que a universidade é a casa do livre pensamento, neutra, imparcial, livre de qualquer ideologia e acima das contradições e da luta de classes, ela é um instrumento de classe e de perpetuação da estrutura capitalista de exploração e desigualdade¹⁷. A universidade não é apenas objeto, como uma pedra que apenas absorve os impactos de sua lapidação, mas também sujeito, como uma mola propulsora desse processo.

1.1A Educação no Capitalismo Dependente

Se a educação foi fundamental para o desenvolvimento do capitalismo nos países pioneiros da industrialização, ela foi, sobretudo, para os países que pouco se beneficiaram do desenvolvimento das forças produtivas e das “maravilhas” da

¹³Sobre a dialética da educação, ver Rossi (1978:106-117).

¹⁴“A transferência das populações rurais para as zonas urbanas fez com que elas logo se apercebessem da importância da posse dos conhecimentos de leitura, escrita e cálculo para as transações mais elementares da cidade, independentes, até certo ponto, do processo de monopolização [da economia]” (Cunha, 1989:73).

¹⁵“No século XIX, período do capitalismo liberal, ela [a universidade] procurava formar um tipo de ‘homem’ que se caracterizava por um comportamento autônomo, exigido por suas funções sociais: era a universidade liberal humanista e mandarinesca. Hoje, ela forma a mão de obra destinada a manter nas fábricas o despotismo do capital; nos institutos de pesquisa, cria aqueles que deformam dados econômicos em detrimento dos assalariados, nas suas escolas de direito, forma os aplicados de legislação de exceção; nas escolas de medicina, aqueles que irão convertê-la numa medicina do capital ou utilizá-la repressivamente contra os deserdados do sistema” (Tragtenberg, 2004:12).

¹⁶“A universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas também *pelos servos que ela forma*” (Tragtenberg, 2004:14).

¹⁷A universidade “não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, na qual as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores, ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber ‘objetivo’, acima das contradições sociais” (Tragtenberg 2004:11-12).

vida material¹⁸. Ora, se a educação foi essencial e efetiva para o processo de transformar relações feudais em relações burguesas e relações tipicamente camponesas em relações urbanas, ela foi ainda mais importante para moldar uma sociedade totalmente nova e tornar suportável as contradições, os vícios e os valores de uma cultura baseada em laços coloniais, no trabalho escravo e numa sociabilidade burguesa conservadora e perversa que caracterizam a superexploração.

Não há dúvida que o histórico do trabalho escravo deixou marcas profundas na formação econômica, social e cultural do Brasil. No âmbito econômico a transição do trabalho escravo para o assalariado acarretou modificações, ainda que lentas, na forma de organização da produção e do consumo, com crescimento potencial do mercado interno. Essa transição não poderia ocorrer sem um processo de “adestramento” da mão de obra escrava ao assalariamento. Ao contrário do imigrante europeu que se submetia ao trabalho sob a forma de colonato e, portanto, um tipo de exploração, vislumbrando a fim de comprar posteriormente seu próprio pedaço de terra e empreender ali o seu negócio¹⁹, para o trabalhador negro, ex-escravo, o trabalho significava punição e sofrimento, não fazendo sentido vender sua força de trabalho além do necessário para a sua sobrevivência²⁰. Esse, alias, teria sido um dos propósitos do incentivo à imigração europeia, uma vez que a simples transformação de escravos em trabalhadores assalariados não garantiu o aumento da oferta de mão de obra necessária para o barateamento do custo de produção²¹.

Para a classe dominante (representada pela aristocracia rural) esse “problema” causado pela transformação de escravos em assalariados pareceu ter sido resolvido com a imigração europeia pelo menos até a década de 1930 quando,

¹⁸“Tendo passado por todas as dores e frustrações da infância, [o capitalismo nos países subdesenvolvidos] nunca experimentou o vigor e a exuberância da juventude e começou a mostrar, prematuramente, todos os traços penosos da sensibilidade e da decadência” Baran, ‘*La economía política del crecimiento*’ em (Sampaio Jr., 1999:89-90).

¹⁹Aqui não queremos dar a entender que o europeu era um trabalhador totalmente dócil às imposições capitalistas, como se esse não precisasse ser “educado” para o capitalismo. O que queremos enfatizar é que os ex-escravos precisavam ser muito mais doutrinados do que esses imigrantes que já possuíam contato com o surgimento desse regime de trabalho na Europa, ou até mesmo na organização da sociedade.

²⁰ “O homem formado dentro desse sistema social está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar, a ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha. [...] sendo o trabalho para o escravo uma maldição e o ócio o bem inalcançável, a elevação de seu salário acima de suas necessidades – que estão definidas pelo nível de subsistência de um escravo – determina de imediato uma forte preferência pelo ócio” (Furtado, 1998:140).

²¹Esse era o motivo essencial para a imigração, uma vez que, assim como afirma Furtado (1998), existia já mão de obra suficiente no nordeste.

com a crise de 1929 e do café que se arrastava desde o fim do século XIX²², essa classe deparou-se com a necessidade de industrialização e diversificação da produção industrial doméstica. Aquele “problema” voltaria então a atordoar a velha classe dominante e sua herdeira: a burguesia emergente. Para que houvesse industrialização e para que o mercado interno se tornasse o novo centro dinâmico da economia²³, tornava-se gritante a necessidade de disciplinar a população ao consumo e ao trabalho assalariado. Foi justamente por esse motivo e, não coincidentemente, foi nesse momento que se passou a combater a “vadiagem” e a educação passou a ter papel fundamental para a inserção do Brasil na reorganização da divisão internacional do trabalho ditada pelo capitalismo monopolista²⁴.

Essa educação, por diversos motivos ideológicos e práticos, foi inspirada nos modelos europeus, onde se via uma sociedade civilizada, organizada e disciplinada para o trabalho. A própria imigração europeia, em certa medida, possuía esse caráter de “europeizar” a cultura da nação nascente, de forma a importar “cidadãos já civilizados”. O processo de educação da sociedade brasileira seria feito com a fórmula mágica de copiar os modelos de sociabilidade, as formas e os conteúdos do ensino europeu. Através dessa cultura “evoluída” seria possível adequar a massa de trabalhadores à nova organização produtiva, sem que houvesse abertura ao questionamento tanto da forma como do conteúdo. Nesse sentido, a educação passou a cumprir uma função a mais enquanto fator de controle. Além de ser instrumento de imposição de relações capitalista que se instalavam, assumiu a função da imposição dos modelos dos países capitalistas centrais²⁵.

No Brasil e em todos os países de capitalismo dependente, o caráter da educação modificou-se ainda mais profundamente quando na década de 1960 foi alçada ao *status* de capital humano. Essa teoria apareceu como a possibilidade de desenvolvimento do capitalismo autônomo nos países dependentes e da superação

²²Sobre a crise da economia cafeeira que se arrastava desde a crise dos EUA de 1929, ver Furtado (1998:177-185).

²³Sobre o deslocamento do centro dinâmico da economia brasileira para o mercado interno, ver Furtado (1998:195-203).

²⁴ Nesse momento o Brasil inicia seu processo de industrialização e passa a ser um mercado em potencial para absorção de capital estrangeiro que era condição necessária e por isso estabelece as regras.

²⁵ Esse processo não poderia ocorrer sem que houvesse também a apropriação e institucionalização de elementos da cultura popular, como a capoeira e o samba, uma vez que esses entravam em choque direto com as novas condutas da sociabilidade burguesa. Essas manifestações foram desvinculadas de seu caráter popular, tanto a capoeira como luta de defesa dos escravos, transformada em dança ou esporte, como a anulação da figura do malandro do samba, transformado em trabalhador disciplinado e honesto. Sobre a mudança no samba e da importância do rádio para difusão desse novo modelo, ver em nota de rodapé em Cunha (1989:26).

do subdesenvolvimento, mas por fim revelou-se apenas um instrumento para a privatização da educação. Nesse momento a educação assumiu nesses países um terceiro papel (para além da qualificação de mão de obra e de controle ideológico) completando seu segundo estágio enquanto instrumento da acumulação capitalista. A educação assume, por fim, o *status* de mercadoria²⁶.

2. A problemática do desenvolvimento no capitalismo dependente

Antes de entrarmos na questão da universidade é necessário definirmos o que entendemos por desenvolvimento e qual é a problemática do desenvolvimento no capitalismo dependente, uma vez que esta instituição desenvolveu-se concomitantemente ao capitalismo no Brasil, adquirindo importância substantiva nesse processo.

2.1 A noção de desenvolvimento em Florestan Fernandes e Celso Furtado

Para Florestan Fernandes (1972:150), desenvolvimento “significa o modo pelo qual os homens transformam socialmente a organização da sociedade”, podendo ser representado como a “forma histórica pela qual os homens lutam, socialmente, pelo destino do mundo em que vivem, com os ideais correspondentes de organização da vida humana”. Na mesma linha Celso Furtado acredita que o desenvolvimento consiste no aumento da eficiência produtiva para satisfação de necessidades humanas, ambas determinadas (salvo as necessidades elementares da vida, como comer, beber, se proteger do frio etc.) por objetivos estabelecidos por um determinado grupo social²⁷. Furtado considera, portanto, que as três dimensões do desenvolvimento formam um movimento de mudança social e produtiva gerada por um grupo que defende seus próprios interesses por recursos escassos. Sobre essa mudança Fernandes diz que em “um sistema social diferenciado e instável, como ocorre com a moderna ‘civilização industrial’, a

²⁶Trataremos a seguir da “teoria do capital humano” com devida atenção.

²⁷“A ideia de desenvolvimento possui pelo menos três dimensões: a do incremento de eficácia do sistema social de produção, a da satisfação de necessidades elementares da população e a da consecução de objetivos a que almejam grupos dominantes de uma sociedade e que competem na utilização de recursos escassos” (Furtado, 1981:22).

mudança constitui o meio fundamental de preservação do equilíbrio social” (1972:150), enquanto que sobre o controle, o mesmo autor diz que ele é fruto da “posição das classes sociais na estrutura de poder da sociedade que determina e gradua a maneira pela qual as mudanças sociais se concretizam historicamente” (1972:151).

A partir dessa concepção não é possível definir o desenvolvimento capitalista apenas como avanço das forças produtivas ou crescimento econômico (como o querem muitos economistas ainda hoje). O desenvolvimento capitalista só se constitui enquanto desenvolvimento quando o crescimento e o avanço da produção se tornam instrumento de aumento da riqueza e de bem estar para o conjunto da população, ainda que tenha como finalidade a acumulação de capital e que a distribuição da riqueza seja desigual²⁸. Isso porque o desenvolvimento não é um problema somente econômico, mas também social e cultural²⁹.

Falar em desenvolvimento apenas no plano teórico, portanto, não faz sentido³⁰. Uma vez que ele é um processo de mudança e possui sujeitos, faz-se necessário compreendê-lo como um processo dinâmico, levando em conta o seu período histórico³¹, as suas particularidades regionais e a problemática em que está envolvido³². Entendendo essa mudança no sentido dos interesses da classe social dominante é necessário, portanto, esclarecer como, quando e por que os padrões de desenvolvimento do capitalismo se deram em diferentes localidades³³, uma vez que compreender esses diferentes padrões de desenvolvimento significa entender como a particularidade da formação do capitalismo nessas

²⁸“O desenvolvimento capitalista de um país só pode ser pensado como um processo autodeterminado quando a acumulação de capital é um instrumento de aumento progressivo da riqueza e do bem-estar do conjunto da sociedade e o espaço econômico nacional é uma plataforma sobre a qual se apoia o movimento de acumulação de capital” (Sampaio Jr., 1999:77).

²⁹“(…) desenvolvimento não é um problema econômico, e tampouco um problema social, problema cultural, um problema político, etc. Ele possui um problema macrosociológico, que afeta toda a organização econômica, da sociedade e da cultura e diz respeito, essencialmente, a todo o destino nacional, a curto ou a longo prazo” (Fernandes, 1972:161).

³⁰“O desenvolvimento e o crescimento econômico constituem temas essencialmente históricos e, ao contrário do tratamento que lhes vem sendo dado pelos economistas(…), não podem ser incluídos em modelos de abstração, e devem ser tratados na base da especificidade própria e das peculiaridades de cada país ou povo a ser considerado” Caio Prado Jr., ‘Historia e desenvolvimento’ em Sampaio Jr. (1999:68).

³¹Isso porque “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente legadas e transmitidas do passado” Marx, “O dezoito Brumário” em Sampaio Jr. (1999:63).

³²“A problemática do desenvolvimento estuda a luta do homem pelo domínio de seu próprio destino” (Sampaio Jr., 1999:63).

³³“Não é intrínseco ao capitalismo um único padrão de desenvolvimento, de caráter universal e invariável. Podem distinguir-se vários padrões de desenvolvimento capitalista, os quais correspondem aos vários tipos de capitalismo que se sucederam ou ocorreram simultaneamente na evolução histórica” Florestan Fernandes, “A Revolução Burguesa no Brasil” em Sampaio Jr. (1999:70).

localidades condicionou seu processo de acumulação³⁴ e a sua estrutura econômica e social.

2.2 A especificidade do capitalismo dependente

Já dissemos anteriormente que o desenvolvimento do capitalismo se deu de diferentes formas em diferentes países. Segundo Celso Furtado a teoria da dependência permitiu aprofundar a análise das formas (internas e externas) de dominação, que se desenvolveram nos países periféricos através da análise em diferentes níveis do comportamento do processo de acumulação nesses países³⁵. Um marco para a forma como ele se configurou o processo de acumulação foi o momento em que esses países industrializaram-se e, assim, de que forma inseriram-se (ou foram inseridos) na divisão internacional do trabalho. Aqueles países que lograram industrializar-se até a Segunda Revolução Industrial conseguiram, ainda que de diferentes formas de distribuições da riqueza gerada por esse processo, alcançar o patamar de desenvolvidos. Aqueles que tardaram ainda mais a industrializa-se, ou mesmo aqueles que sequer se industrializaram, acabaram na periferia do capitalismo mundial e subdesenvolvidos³⁶.

Enquanto os países desenvolvidos são aqueles em que a industrialização conseguiu constituir condições internas suficientes para consolidar um capitalismo autônomo³⁷, com forças produtivas avançadas, com controle de capitalistas sobre o processo e acumulação em curso e aumento do bem-estar da população, os países subdesenvolvidos são aqueles em que o capitalismo se constituiu de forma dependente em relação aos que já se configuravam como grandes potências onde

³⁴“O cerne do problema está em compreender de que modo os dilemas específicos de cada formação social condicionam seu processo de acumulação” (Sampaio Jr., 1999:63).

³⁵“A teoria da dependência [...] se funda numa visão global do capitalismo [...] que permite captar a diversidade no tempo e no espaço do processo de acumulação e as projeções dessa diversidade no comportamento dos setores periféricos. Graças a esse enfoque foi possível aprofundar a análise das vinculações entre as relações externas e as formas internas de dominação social nos países que se instalaram no subdesenvolvimento” (Furtado, 1981:29).

³⁶“Cabe, portanto, considerar o desenvolvimento e o subdesenvolvimento como situações históricas distintas, mas derivadas de um mesmo impulso inicial e tendendo a reforçar-se mutuamente. Quanto mais ampla fosse a divisão internacional do trabalho, mais profundas seriam as transformações sociais no centro do sistema e mais intensa a modernização das formas de vida em sua periferia. Portanto, para compreender as causas da persistência histórica do subdesenvolvimento, faz-se necessário observá-lo como arte que é de um todo em movimento, como expressão da dinâmica do sistema econômico mundial engendrado pelo capitalismo industrial” (Furtado, 1981:28).

³⁷Capitalismo autônomo não significa que ele seja auto-suficiente, mas que ele possui condições internas de impulsionar o seu processo de acumulação.

se formou uma elite despreocupada com os problemas do subdesenvolvimento, comprometidas apenas com a permanência dessa lógica de dependência e com a permanência de seu *status* de classe exploradora³⁸. Essa dependência se manifesta de diferentes formas: dependência tecnologia; dependência de capitais para investimentos; e dependência cultural (em relação ao modo de vida e aos padrões de consumo)³⁹.

Apesar de essas formas manifestarem-se em diferentes esferas, elas são interligadas em sua causalidade, que forma um círculo vicioso de reprodução permanente e de difícil diagnóstico sobre a origem do problema⁴⁰ não se tem tecnologia porque não se tem capital, assim como não se tem capital porque não se tem tecnologia; não se tem capital e tecnologia próprios porque não se tem uma classe dominante preocupada com os “interesses nacionais”, mas ao contrário, preocupadas em manter o seu padrão de consumo inspirado nas elites dos países centrais; e assim por diante. Existe, portanto, um descompasso entre a tecnologia concebida pelos países centrais e as demandas reais da população dos países periféricos tanto por imposição externa como pela necessidade de concentração de capital para a manutenção do padrão de consumo da elite e pela incapacidade dos países periféricos em criarem tecnologias próprias às necessidades reais e coerentes com o ambiente periférico. Um caso emblemático na história do Brasil foi o desenvolvimento da indústria automobilística. Imagina-se que em um país com as dimensões do Brasil e com todas as suas características geográficas e sua riqueza hidrográfica a melhor opção para os meios de transporte seria fluvial e ferroviário, uma vez que esses seriam os mais baratos e mais eficazes. Porém, ao contrário do óbvio, esses meios de transporte foram sucateados e substituídos pelo transporte em rodovias que precisava ampliar-se em nível global para continuar o processo de acumulação. Esse processo (alheio às condições e necessidades internas) se deu explicitamente por um acordo entre a classe dirigente brasileira e os capitalistas estrangeiros⁴¹. Esse acordo só foi possível porque eram os países

³⁸“Dentre o leque de possibilidade aberto pelo sistema capitalista mundial, o sentido, o ritmo e a intensidade do desenvolvimento dependente são condicionados por decisões políticas internas (ou seja, da classe dominante) sobre o modo de participar no sistema capitalista mundial” (Sampaio Jr., 1999:95).

³⁹“A dependência nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural” (Fernandes, 1975:80).

⁴⁰“O capitalismo dependente é, portanto, um capitalismo *sui generis* que se caracteriza pela reprodução de uma série de nexos econômicos e políticos que bloqueiam a capacidade de a sociedade controlar seu tempo histórico (Sampaio Jr., 1999:90).

⁴¹ Acreditamos que “o desenvolvimento dependente é determinado tanto pelo caráter do impacto das transformações difundidas pelo centro capitalista hegemônico sobre as estruturas internas da periferia, quanto

centrais os que controlavam todas essas tecnologias e o capital necessário, enquanto a burguesia brasileira beneficiava-se da repartição das migalhas no nível nacional enquanto convencia a classe média de que a rodovia seria meio de transporte mais eficiente e que isso seria sinônimo de progresso e desenvolvimento⁴².

Essa posição subalterna dos países subdesenvolvidos em relação aos desenvolvidos e a falta de controle sobre o processo de acumulação acabaram constituindo um capitalismo carregado muito mais de suas mazelas (exploração e desigualdade), do que de seus benefícios (desenvolvimento da vida material)⁴³, longe de se conseguir algo que se aproximasse de um “interesse nacional”⁴⁴. Ser um país subdesenvolvido e dependente significa, portanto, que o capitalismo se converteu em realidade histórica, mas sem suas formas de crescimento baseado na exploração de outros e na relativa autonomia para escolhas e determinações sobre a produção, o consumo e as organizações sociais e políticas⁴⁵.

2.3 O Caso brasileiro

Não se pode compreender a particularidade da inserção brasileira na dinâmica do capitalismo mundial sem estudarmos a sua constituição histórica e a sua dinâmica produtiva. A inserção do território que viria a constituir-se como Brasil teve início com a expansão marítima ibérica, seguida da colonização. Como relata Caio Prado Jr.,

se vamos à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais

pelo tipo de resposta das forças sociais internas às mudanças que afetam a economia e a sociedade” (Sampaio Jr., 1999:93). Porém, no contexto interno de industrialização acelerada não havia grande resistência popular organizada a esse processo.

⁴²“No momento em que tal processo [assimilação das ondas de progresso técnico que se propagam nas economias centrais] fica sob o comando de elites aculturadas, que subordinam a incorporação de progresso técnico à cópia dos padrões de consumo das economias centrais, o regime de acumulação associa-se com a reprodução do desenvolvimento” (Sampaio Jr., 1999:77).

⁴³“O problema é que a posição subalterna na economia mundial e a falta de controle social sobre o processo de acumulação comprometem as propriedades construtivas do capitalismo como motor do desenvolvimento das forças produtivas e exacerbam suas características anti-sociais, antinacionais e antidemocráticas” (Sampaio Jr., 1999:90).

⁴⁴Segundo Florestan Fernandes (1972:152) os países de capitalismo dependente são aqueles com “posição extremamente desvantajosa, já que o destino da civilização de que compartilham não é determinado por seus interesses nacionais, mas pelos interesses da nação ou das nações que comandam o próprio processo civilizatório apontado”.

⁴⁵ Sobre as formas de exploração e a relativa autonomia, ver Fernandes (1975).

tarde ouro e diamante; depois, algodão, e em seguida café, para o mercado europeu. Nada mais que isso(Prado Jr., 1996:31-32).

Desde cedo o Brasil constituiu-se como negócio e foi inserido perifericamente no mercado mundial, o que marcaria profundamente a sua evolução histórica⁴⁶. Isso não quer dizer que o Brasil estava excluído do mercado mundial, mas ao contrário, significa que ele se configurou como peça chave para que a acumulação de capital pudesse ser realizada nos países centrais. Nessa perspectiva podemos dizer que houve no Brasil, mais do que um desenvolvimento capitalista, um desenvolvimento do capitalismo que se constituía no centro e arrastava o território brasileiro junto.

Passados mais de quatro séculos de inserção capitalista, o processo de industrialização por substituição de importações inaugurado na primeira metade do século XX pareceu a possibilidade de se criar no Brasil condições para um capitalismo autodeterminado que superaria o subdesenvolvimento e, mais ainda, colocaria o Brasil na posição de potência mundial. Porém, as características de dependência herdadas da formação histórica e renovada pela elite brasileira⁴⁷ se desvelaram muito mais enraizadas do que pareciam, mostrando que o subdesenvolvimento está diretamente associado à incapacidade de se romper com os nexos da dependência⁴⁸.

Assim, ao mesmo tempo em que “os mecanismos de ajuste característico do populismo declinaram porque se tornaram uma ameaça à continuidade da lógica da extração de excedente econômico” (Minto, 2011:157)⁴⁹, o aumento das contradições entre as classes e suas frações, o avanço dos direitos sociais e trabalhistas, a eclosão da guerra fria e da Revolução Cubana contribuíram para o

⁴⁶ A colônia tropical “não será a simples feitoria comercial, que já vimos irrealizável na América. Mas conservará no entanto um acentuado caráter mercantil. [...] Aqueles objetivos [mercantis] [...] marcarão profundamente a feição das colônias do nosso tipo, ditando-lhe o destino. No seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização dos trópicos toma o aspecto de uma vasta empresa comercial [...] destinada a explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu. É esse o verdadeiro sentido da colonização tropical [...] e ele explicará os elementos fundamentais, tanto econômico como social, da formação e evolução histórica dos trópicos americanos” (Prado Jr., 1996:31).

⁴⁷ “Revoluções burguesas ‘atrasadas’ tiveram a direção política monopolizada por burguesias conservadoras e dependentes que, ao fechar o circuito político à participação dos setores populares e selar uma associação estratégica com o imperialismo, acabaram por perpetuar a dependência e o subdesenvolvimento” (Sampaio Jr., 1999:71).

⁴⁸ “O subdesenvolvimento está associado à incapacidade de as nações emergentes romperem os nexos de dependência herdados da colonização e integrarem, em condições de relativa igualdade, o conjunto de sua população no mercado de trabalho” Prado Jr., em Sampaio Jr. (1999:99).

⁴⁹ A lógica de extração de excedente no capitalismo dependente que garanta a expropriação em benefício tanto dos capitais internos como externos, possui duas dimensões principais que caracterizam a superexploração do trabalho: a do aumento da taxa de exploração da força de trabalho e a da compressão dos custos de reprodução desta, de forma a reduzir seus custos.

fim das possibilidades de desenvolvimento capitalista autônomo, “ensaiadas por parte da burguesia brasileira e por camadas populares” (Minto, 2011:145-146) e assassinadas pelo golpe de 1964.

A partir desse momento em que se encerra a possibilidade do desenvolvimento capitalista autônomo, consolida-se o padrão dependente de desenvolvimento, ao qual se expressa, segundo Florestan Fernandes como “imperialismo total” em que os países centrais criam mecanismos que abrangem e controlam todas as esferas da vida, bloqueiam qualquer nova possibilidade de criação de condições para o desenvolvimento do capitalismo autônomo, além de garantir a perpetuação do subdesenvolvimento e da dependência⁵⁰.

2.3 A crise do desenvolvimento brasileiro e a reversão neocolonial

Desde o golpe militar de 1964, com o retrocesso dos direitos sociais e a resignificação do projeto de industrialização por substituição de importações⁵¹, o desenvolvimento brasileiro encontra-se em crise. Mesmo com os índices astronômicos de crescimento econômico do milagre (1969-1973) e seu projeto desenvolvimentista, o desenvolvimento do capitalismo no Brasil só gerou ainda mais desigualdades.

Essa crise intensificou-se ainda mais no período do fim do regime militar e da “redemocratização”, uma vez que ocorria globalmente reconfiguração da divisão internacional do trabalho após o fracasso do período de “capitalismo domado” e de Estado de bem estar social. Ali se encontrava já escrito o nosso destino e a “cura” para os problemas econômicos e sociais: as reformas

⁵⁰“O imperialismo total que (a) organiza a dominação externa a partir de dentro e em todos os níveis da ordem social, desde o controle da natalidade, da comunicação e o consumo de massa, até a importação maciça de tecnologia e de uma concepção de educação voltada para a formação de trabalho e para a conformação aos valores burgueses; (b) aprofunda as dificuldades para que os países latino-americanos garantam seu crescimento econômico em bases autônomas e, (c) estimula o fato de que nas economias periféricas, como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estejam empenhados na exploração do subdesenvolvimento como estratégia para garantir sua lucratividade” (Lima, 2006:3).

⁵¹Com o crescimento econômico apoiado no aumento da dívida externa, a industrialização por substituição de importações passa a ter ameaçado o mercado interno como centro dinamizador, tendendo este a deslocar-se para as economias estrangeiras: “a integração do mercado financeiro internacional reforçou a *dependência financeira* das economias satélites. À mercê das vicissitudes das finanças internacionais, as regiões periféricas viram-se forçadas, ora a gerar megassuperávits comerciais, destinados a pagar serviços da dívida externa, ora a produzir megadéficits comerciais para, mediante a compra maciça de produtos estrangeiros, viabilizar a absorção de empréstimos internacionais. Compromete-se, assim, o papel do mercado interno como centro dinâmico da economia” (Sampaio Jr., 1999:25).

neoliberais⁵². Com o fim dos anos gloriosos e da grande disponibilidade e mobilidade de capital (que financiou por muito tempo o crescimento econômico no Brasil), com o fracasso do projeto de Estado forte e conciliador de classes e com uma elite parasita totalmente comprometida com os interesses do capital estrangeiro, o Brasil entraria no labirinto do subdesenvolvimento⁵³.

De volta a “ordem natural das coisas”, ou seja, um capitalismo de ampliação de desigualdades entre classes e países⁵⁴, o Brasil foi recolocado em seu lugar e sentido (legado da sua constituição histórica já alertada por Caio Prado Jr. Desde a década de 1930: fornecedor de matéria-prima para o mercado externo. O projeto do grande capital para o Brasil voltou a ser o de uma grande fazenda produtora de bens primários e exploração de recursos naturais, onde não há espaço para a indústria⁵⁵. Abandonou-se qualquer possibilidade de reação e reconstrução das bases para um desenvolvimento capitalista autônomo, sendo o único objetivo da classe dominante “ajustar” a economia brasileira às exigências da mundialização do capital e garantir suas taxas de lucro e juros, ainda que isso implicasse em aumento de desemprego e da miséria. Assim, desarticulam-se por completo os centros internos de decisão e inicia-se o processo de reversão neocolonial⁵⁶: desindustrialização e aumento das heterogeneidades social e regional.

3. A história da Universidade no Brasil

Posta a questão da educação no capitalismo dependente e a forma como o desenvolvimento capitalista se constitui no Brasil, podemos compreender melhor

⁵²“Ao debilitar a capacidade de controle da sociedade sobre as *forças do mercado*, o novo padrão de transformação capitalista desarticulou as premissas econômicas e políticas que haviam possibilitado o funcionamento de sistemas econômicos nacionais relativamente autônomos. É nesse contexto que surgem pressões para uma completa remodelação do mundo do trabalho, a crise do Estado de bem-estar social, bem como a força arrebatadora da ideologia neoliberal e dos processos socioculturais que abalam a própria noção de identidade nacional” (Sampaio Jr., 1999:21-22).

⁵³“Sem as possibilidades de controlar nem os fins nem os meios do processo de acumulação, a contradição entre *dependência* e *desenvolvimento nacional* torna-se aguda e ameaça transformar-se em antagonismo aberto” (Sampaio Jr., 1999:26).

⁵⁴“Encerrando o ciclo de convergência tecnológica que caracterizou a difusão espacial da Segunda Revolução Industrial, o desenvolvimento desigual do capitalismo voltou a promover uma brutal concentração espacial do progresso técnico, ampliando o hiato entre desenvolvidos e subdesenvolvidos” (Sampaio Jr., 1999:22).

⁵⁵“Deixadas ao livre jogo das forças do mercado, as forças de mercado que estão redefinindo a divisão social do trabalho vêm restringindo as indústrias das economias dependentes aos setores de baixo conteúdo tecnológico, nos quais ainda é possível obter vantagens comparativas no comércio internacional às custas de superexploração da força de trabalho e da degradação do meio ambiente” (Sampaio Jr., 1999:26).

⁵⁶“Expostas à fúria da globalização e ao arbítrio dos países ricos, as nações emergentes ficam sujeitas a processos de reversão neocolonial que desarticulam seus centros internos de decisão e quebraram a espinha dorsal do sistema econômico nacional” (Sampaio Jr., 1999:24-25).

o desenvolvimento do ensino superior brasileiro e a formação do que pudesse ser chamada de universidade, bem como a articulação dessas instituições com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Entendendo a universidade como uma instituição educativa enquanto formadora de sujeitos de uma sociedade, ela, necessariamente, mantém relações de promiscuidade com a acumulação de capital. Mais ainda, a universidade, se relaciona diretamente com a reprodução do capital por ter ela também o papel de “gerar conhecimento” e difundi-lo na sociedade, além de formar desde a base até o topo da gerência das grandes empresas e da burocracia do Estado.

É dessa necessidade de entendimento do funcionamento do mercado e do estado que eclodem muitas contradições. Isso porque o conhecimento gerado e difundido deve necessariamente estar comprometido com os interesses das classes dominantes⁵⁷, mas não é necessariamente a classe dominante aquela que está “gerando” ou absorvendo esse conhecimento. Por isso a universidade é um espaço privilegiado.

Para compreender o processo histórico da formação da universidade no Brasil, é necessário, portanto, compreender os contextos políticos⁵⁸, assim como também suas contradições internas⁵⁹. Como não existe uma linha evolutiva reta que traça a história da formação da universidade no Brasil⁶⁰ é necessário compreender aquilo que se constituiu como continuidade e aquilo que foi ruptura. A divisão a seguir, não deve, portanto, ser tomada de forma rígida, se não como forma de se entender essas rupturas.

Assim, faremos uma periodização do processo histórico de formação da universidade no Brasil desde as primeiras instituições de ensino superior,

⁵⁷“Todo ensino, operando necessariamente por meio de um aparelho escolar, propõe-se ministrar um saber dominante” [em nota de rodapé] “essa função de ensinar um saber dominante não se faz sem contradições. O conteúdo de ensino mesmo enquadrado no saber dominante podem contribuir para dissolver esse saber e as relações que o colocam em posição dominante. O que se percebe no ensino de direito nas faculdades do império” (Cunha, 2007b:18).

⁵⁸“as lutas pela criação da universidade no Brasil’ são lutas diferentes, de pessoas e grupos diferentes que, em momentos diferentes, buscaram instituições diferentes que de comum só tinham o nome de universidade” (Cunha, 2007b:17).

⁵⁹“A universidade, a entendemos como Gramsci, aparelho de hegemonia, que tem sua especificidade na formação de intelectuais orgânicos da burguesia. Como aparelho de hegemonia, a universidade encontra-se sujeita ela própria a uma luta hegemônica que se desenvolve no seu próprio seio, o que explica muitas das crises de identidade desse aparelho. Ao contrário de outros aparelhos de hegemonia, a universidade encontra-se, no Brasil, no cruzamento da Sociedade Política com a Sociedade Civil, combinando de modo próprio a coerção com a hegemonia. A relativa autonomia resultante dessa posição peculiar propicia a ressonância das crises que abalam o conjunto do Estado, até mesmo setores específicos dele” (Cunha, 2007a:14).

⁶⁰“É forçoso procurar um critério unificador” ainda que se busque algo “que permita saber essas diferenças todas” (Cunha, 2007b:18).

passando pela formação de faculdades isoladas no período colonial até o início da constituição de um projeto de universidade que teve início no período populista e se consolidou (aos traços e barrancos) no modelo de universidade que existe hoje no Brasil.

3.1 O ensino superior na colônia

As primeiras instituições de ensino surgiram no Brasil por volta de 1550 organizadas pela Companhia de Jesus e eram voltadas para a formação de quadros da ordem⁶¹. Desde o período colonial a estratégia de Portugal era barrar o surgimento de uma universidade no Brasil como forma de bloquear o desenvolvimento do ensino das ciências, das letras e das artes, e inibir o surgimento autêntico dessas expressões. Aqueles que queriam e/ou podiam estudar eram obrigados a fazê-lo em Portugal. Esse constituía um dos laços mais fortes que sustentava a dependência das colônias⁶², uma vez que a metrópole garantia o monopólio sobre a formação do mais alto escalão da burocracia colonial.

Em paralelo a esse processo desenvolviam-se nas escolas ligadas à Igreja, como as jesuítas e as franciscanas, os cursos de filosofia, teologia e matemática. Enquanto as escolas religiosas possuíam um caráter de reprodução interna de seus próprios quadros, as instituições jesuítas possuíam um caráter de dominação sobre a população local. Assim, apesar das escolas jesuítas estarem a serviço da exploração da colônia pela metrópole⁶³, esse monopólio interno das escolas jesuítas sobre o aparelho educacional inevitavelmente culminaria em divergência de interesses entre a Igreja e o Estado, uma vez que as influências das novas ideias sobre o conteúdo de ensino (principalmente em filosofia) chocava-se cada vez mais com as ideias legitimadoras da estrutura colonial de exploração entre colônia e metrópole.

⁶¹Sobre estas instituições, Lalo Minto (2011:103) sintetiza: “os jesuítas gerenciavam uma grande empresa moderna, conforme a lógica dos latifúndios monocultores, beneficiando o regime”.

⁶²“Um dos mais fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias, era a necessidade de vir estudar a Portugal” Carvalho em Cunha (2007b:72).

⁶³“O ensino desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI ao século XVIII, só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole” (Cunha, 2007b:21).

Já no século XVIII a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal, dando lugar às políticas educacionais pombalinas, aos seus novos currículos, modelos de ensino e estrutura escolar. Não cabe aqui detalhar os conflitos entre o Estado português e a Igreja, mas atermo-nos as suas consequências: fortalecimento do Estado em detrimento da Igreja e influência das ideias iluministas, em meio a um contexto de intensas transformações na Europa e da Revolução Francesa que culminaria, no final desse mesmo século, nas invasões napoleônicas e na transferência da corte portuguesa para o Brasil.

A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil em 1808 gerou novas demandas para o ensino, uma vez que se fazia necessário modificar as bases herdadas da colônia. A partir desse momento a prioridade seria a formação de quadros para a burocracia estatal brasileira e a formação de profissionais liberais⁶⁴. A criação das cadeiras de anatomia e cirurgia em 1808 e o ensino de engenharia na academia real militar em 1810 constituem primeiros marcos divisórios em relação ao velho modelo.

3.2 O ensino superior do Império à Primeira República

Já no final do século XVIII e início do XIX o Império criou escolas profissionalizantes baseado em modelos importados da Europa tendo como objetivo preparar a elite brasileira⁶⁵. No momento de declínio do regime colonial, após a chegada da Corte ao Brasil e da elevação do Brasil à categoria de Reino Unido, a educação superior tinha a função de formar e capacitar quadros administrativos para o gerenciamento do poder estatal e para suprir as necessidades imediatas ligadas à produção, ao comércio e a outras atividades econômicas⁶⁶. As faculdades de cunho profissionalizante respondiam, então, aos anseios das oligarquias rurais e regionais em uma sociedade predominantemente

⁶⁴Segundo Cunha (1989:13), nesse período configura-se a raiz do ensino superior de hoje: “Balizamento do ensino profissional pela política educacional joanina, já a na primeira década do século XIX é a raiz do ensino superior hoje existente”.

⁶⁵ “A estrutura e o desempenho do ensino superior brasileiro eram avaliados com referência ao observado ou imaginado nos países ‘civilizados’, primeiramente, e ‘desenvolvidos’ posteriormente. Os países da Europa forneceram os principais paradigmas, até o fim do Estado Novo” (Cunha, 1989:151).

⁶⁶Sobre essas atividades econômicas, Fernandes afirma que “as primeiras instituições de ensino no Brasil datam do deslocamento da Corte portuguesa e à elevação do Brasil a Reino Unido. Portanto, em uma sociedade estruturada pelas limitações do regime colonial e ‘em termos genéticos’ com raízes históricas, culturais e pedagógicas nos modelos institucionais europeus, modelos os quais transcendiam às ‘exigências educacionais da situação’” (1975, p.93).

rural de economia primário-exportadora e de remotas possibilidades de mobilidade social⁶⁷.

De meados do século XIX até o seu final, com o nascimento ainda que tímido das indústrias química e alimentícia, teve início um processo de criação de escolas técnicas como forma de qualificação de mão de obra para os setores nascentes. Tal estrutura de escolas superiores só seria questionada com o declínio do antigo regime senhoriais e a formação concomitante do regime de classes. Regime esse que, contraditoriamente, levaria ao repúdio do velho modelo de escola superior e à elaboração de uma instituição questionadora da herança educacional da colônia e que pensasse as necessidades do presente e do futuro. De acordo com Fernandes (1975:101), a partir dessa nova configuração, abriu-se caminho para a criação no Brasil de uma instituição que poderia vir a ser chamada de universidade.

O período da Primeira República coincide com o início da influência das idéias positivistas no ensino superior⁶⁸. Esse período foi marcado pela crise da hegemonia da classe latifundiária e pelo surgimento de novas forças políticas: uma jovem burguesia industrial e o movimento insurrecional de militares, apoiado pela classe média urbana. Foi nesse contexto que começaram a surgir as escolas superiores livres, independentes do Estado, pela necessidade de se aumentar o suprimento da força de trabalho dotada de alta escolaridade e de determinações ideológicas positivistas⁶⁹, alcançando uma parcela da classe média urbana até então excluída do acesso ao ensino superior⁷⁰.

No final desse período, já na década de 1920, surgiram as primeiras instituições com o nome de universidade, que apesar de constituírem apenas uma espécie de conglomerado de faculdades, dariam o rosto do padrão de universidade que se desenvolveria. Assim, negada a existência de universidades pelos colonialistas, pelos ilustrados e pelos positivistas da Primeira República, o ensino superior brasileiro atravessou mais de quatro séculos fragmentado em faculdades isoladas. Somente com as investidas da década de 1920 (que inauguraria as

⁶⁷Para mais informações sobre o período, ver Minto (2011).

⁶⁸“Essa demarcação [Primeira República (1889-1930)], comum na historiografia, é conveniente para o estudo das transformações sofridas pelo ensino superior. Seu início coincide com a influência positivista na política educacional, marcada pela atuação de Benjamin Constant em 1890-1891” (Cunha, 2007b:133).

⁶⁹Ver em Cunha (2007b:133).

⁷⁰Foi nesse momento de expansão também que, numa investida para assegurar o caráter de “raridade” do diploma de ensino superior, criou-se o exame vestibular.

universidades de Minas Gerais e Rio de Janeiro) que se inauguraria um padrão até hoje mais frequente de gênese de universidades, com forte influência da burguesia nascente e conservando uma disputa entre correntes liberais e autoritárias por um projeto de universidade.

3.3A universidade em formação

Somente a partir da Revolução de 1930 que passou a prevalecer a ideia de “Universidade” com a conglomeração das escolas superiores⁷¹. Isso porque a estrutura das escolas superiores não correspondia às novas necessidades urbanas e industriais. Era a incapacidade de crescimento do velho padrão e a necessidade de adaptação à nova situação. Nesse momento existiam dois projetos explícitos para as políticas educacionais: a liberal, que pretendia expandir o acesso; e a autoritária (de tradição fascista) que tinha como fim impedir contestações à ordem social pelos trabalhadores e por setores da própria burocracia do Estado⁷².

Porém, vale lembrar que essa mudança se deu com a adaptação à situação estrutural e histórica de dependência cultural e de subdesenvolvimento, fazendo com que a educação superior fosse pressionada pelo imperialismo de um lado e pelas forças sociais nacionalistas do outro, adquirindo uma fisionomia particular⁷³.

Durante a República Populista houve o aumento significativo do número de instituições de ensino com a criação total de 64 novos estabelecimentos⁷⁴. A industrialização acelerada criava uma pressão efetiva pelo desenvolvimento e pela incorporação científica e tecnológica de base nacional, terreno em que a universidade possuía papel estratégico⁷⁵. Ao mesmo tempo a educação superior se tornava um setor estratégico político e ideológico da reprodução social, fazendo

⁷¹ Apesar de carregarem o nome de universidade “a organização do ensino superior na republica populista pouco tinha de universitária no sentido estrito: havia mais estudantes em escolas isoladas do que nas universidades. As universidades brasileiras não passavam, como não passam ainda, em geral, de um aglomerado de faculdades independentes” (Cunha 1989:14).

⁷² Sobre esses dois projetos, ver Cunha (2007b:207).

⁷³ Sobre essa dupla e contrária pressão (imperialista e nacionalista) para a formação da educação superior, ver Minto (2011:132).

⁷⁴ De acordo com Fernandes, entre “1930 e 1949 existiam 160 estabelecimento. Já entre 1950 e 1960 esse número havia aumentado para 178” (1975:101-102).

⁷⁵ Nesse contexto foram criadas importantes instituições como: “Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA, 1947), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC, 1948), o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq, janeiro de 1951), a Coordenação para Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, julho de 1951); além de projetos de universidades “inovadoras” como a UnB (1961) e, no caso de São Paulo, da Fundação de Amparo à Pesquisa Científica (Fapesp, 1962)” (Minto, 2011:136).

parte de um plano de desenvolvimento nacional⁷⁶, a produção científica e tecnológica servia para que a adaptação do sistema produtivo aos novos padrões dos grandes capitais globais fosse possível e para que a industrialização pela substituição de importações obtivesse êxito⁷⁷.

A par das novas exigências da industrialização e do processo de urbanização, a expansão do ensino superior, através do aumento de salas de aulas nas escolas existentes e de novas escolas, era um meio de legitimar o governo populista através do respaldo das camadas médias urbanas, inseridas na vida política após o direito ao sufrágio⁷⁸. Essa expansão possibilitou o aumento do acesso dos filhos dos trabalhadores de classe média que vieram a se tornar elemento fundamental na disputa pela universidade associada à classe trabalhadora⁷⁹. Nesse processo, “oliberalismo elitista começou a ceder lugar ao liberalismo igualitário, convergente com os interesses das camadas médias e da classe trabalhadora” (Cunha, 2007b:206).

Concomitantemente a esse processo, em um curto prazo de tempo, as promessas de que o título do ensino superior possibilitaria a ascensão social e melhoria da qualidade de vida não se realizaram, aprofundando ainda mais o descontentamento dos estudantes e a luta por seus direitos⁸⁰. Assim,

⁷⁶ “Para boa parte dos desenvolvimentistas era latente a modernização da universidade: a universidade teria se tornado um ônus ao desenvolvimento, se tornando indispensável rever a estrutura e o funcionamento do ensino, de modo a ‘sincronizá-lo’ com as necessidades do desenvolvimento” (Cunha, 1989:152). “Essa visão seria revista pelos desenvolvimentistas nos anos 60, apontando a modernização como instrumento de dominação imperialista. Foi só nos fins da República Populista, quando a reforma universitária contava no rol das ‘reformas de base’ que alguns professores engrossaram o movimento. À medida que o movimento pela reforma universitária se intensificava, o Estado passou a incorporar essa bandeira, acabando, depois de 1964, por arrebatá-la completamente, redefinindo o seu sentido para torna-lo mero apoio à modernização do ensino superior” (Cunha, 1989:207).

⁷⁷Ver Minto (2011:162).

⁷⁸“Construir mais salas de aula nas escolas existentes e abrir mais escolas eram meios de mostrar que o Estado preocupava-se com as necessidades do povo e atuava no sentido de suprimi-las. Era merecedor, portanto, do apoio político dos beneficiados e dos que pretendiam se valer dessa política ‘popular’” (Cunha 1989:74). É inevitável atentarmos aqui às semelhanças de forma a comparar as políticas atuais de expansão das vagas em universidades do governo atual através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e do Programa Universidade para Todos (ProUni), com destaque para o segundo que consiste em inserir camadas pobres em faculdades privadas às custas de isenção fiscal, com a propaganda de “democratização do acesso ao ensino”.

⁷⁹“Desde a segunda metade da década de 50, mais intensamente a partir de 1960, os estudantes universitários, até então buscados como massa de manobra para conflitos entre segmentos das classes dominantes, passaram a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras na construção de uma nova ordem social” (Cunha,1989:61).

⁸⁰Para Cunha (1989) o que levou os estudantes universitários – oriundos das classes dominantes e, principalmente, das camadas médias – a se voltarem contra a ordem existente é resultado da impossibilidade de elas atingirem os alvos de ascensão social propostas por essa mesma ordem, de monopolização da economia, que deslocou os canais de ascensão possíveis, fazendo com que elas dependessem cada vez mais da obtenção dos graus escolares, progressivamente mais elevados, exigidos pela burocracia estatal e pelas empresas.

as transformações por que passava a sociedade brasileira, desde a primeira republica, criaram condições para que os estudantes viessem a constituir uma força política ativa no campo político, deixando de ser apenas sustentação mobilizável por outras forças(Cunha, 2007b:284).

Porém, ao contrário do que pensavam os mais empolgados com o período de avanço dos direitos sociais, democratização e acesso à universidade, logo a elite brasileira, entregue ao imperialismo⁸¹, reagiria a todo esse processo. Assim, em primeiro de abril de 1964 o golpe militar marcaria profundamente a história do Brasil, interferindo também diretamente na universidade brasileira. Com a intervenção militar em todas as esferas, a universidade no Brasil encontrou-se exposta a formas sistemáticas e institucionalizadas de repressão e opressão⁸². Naquele momento a bandeira do movimento estudantil, aliado à classe trabalhadora, era de criar uma universidade crítica capaz de repensar o passado colonial e superá-lo de forma que ela pudesse potencializar o processo de industrialização e de crescimento econômico e construir uma nação de fato desenvolvida⁸³. Porém, todos seriam acordados desse sonho em 1968 com o Ato Institucional nº5 e com a (contra)reforma universitária. Nesse momento a universidade começava a ter seu rumo mudado, mas a direção ainda não se fazia clara.

3.4A Universidade em (contra)reforma

Segundo Florestan Fernandes, no contexto da revolução burguesa conservadora o pensamento prático em relação à universidade e ao seu rendimento eram sobre como imprimir a cada uma de suas funções o máximo de intensidade, tanto para acelerar o ritmo do crescimento econômico e sociocultural, quanto para consolidar e ampliar os efeitos do capitalismo e do regime de classes sobre a integração e a evolução de uma sociedade nacional⁸⁴.

⁸¹O império não só contribuiu com o golpe através de capital, tecnologia e apoio de espionagem, como através de modelos a serem aplicados: “a partir daí [do Estado Novo], as universidades norte-americanas constituíram os modelos incontestes, festejadas pelo prestígio decorrente da contribuição tecnológica que deram ao esforço de guerra da maior potência dos anos 40” (Cunha, 1989:151).

⁸²Sobre esse processo, ver Fernandes (1976:144).

⁸³Para mais informações sobre o período da “universidade crítica”, ver Cunha (1989).

⁸⁴Sobre esse pensamento prático, ver Fernandes (1975:119).

A ideia de uma “reforma universitária”, surgida no início da década de 1960 como uma perspectiva de adequar a universidade às questões nacionais e às demandas sociais e populares, foi implantada somente em 1968 pelo regime militar sob perspectivas muito diferentes das originais vislumbradas pela esquerda e pelo movimento estudantil. Foi assim que a modernização da universidade se tornou uma realidade como “artifício mistificador”⁸⁵.

Desse modo o novo regime e seus aliados⁸⁶ reformularam a educação superior sem, no entanto, alterar o “colonialismo educacional”⁸⁷, configurando uma “reforma universitária consentida”⁸⁸ marcada pela contenção de despesas, pela aproximação da universidade com o setor produtivo, pelos modelos empresariais de gestão, pela diversificação das fontes de financiamento⁸⁹ e pelo ensino utilitarista⁹⁰, dando início ao processo de “privatismo”⁹¹. Assim, a ideia de uma universidade crítica foi mascarada e reformada, substituindo essa ideia por outra de cunho economicista⁹², no qual a educação precisava modernizar-se, dando cara a uma “nova” universidade⁹³.

Com o golpe militar e a repressão às possibilidades de pensar a transformação social, a universidade voltou-se, prioritariamente, para as demandas da industrialização e para a “modernização”, tendo como objetivo último (e único) contribuir para o crescimento econômico. Em guinada contrária ao processo de lutas sociais que norteavam as reivindicações por uma reforma universitária, a

⁸⁵Para Minto (2011:168169), a “noção de modernização torna-se artifício mistificador quando denota algo abstrato e genérico. Assim, a ‘modernização’ da educação superior no Brasil dos anos da Ditadura carece de qualificação, pois não é pura e simplesmente ‘modernizadora’, mas equivale ao processo de adequação, forçada e interessada, conduzido pelos militares e pelos setores hegemônicos da burguesia brasileira (também por frações da pequena-burguesia) em contraposição ao que as forças populares, pequeno-burguesas e burguesas radicais ousaram propor à sociedade brasileira nos anos 1960. É modernização *capitalista* nas condições particulares do desenvolvimento brasileiro”.

⁸⁶Para um detalhamento sobre os aliados e as instituições que construíram a reforma curricular junto ao governo militar, ver Minto (2011:173).

⁸⁷O conceito de “colonialismo educacional” é utilizado por Fernandes (1975:80).

⁸⁸O termo “reforma universitária consentida” é elaborado por Fernandes (1975a:201).

⁸⁹As diversificações das formas de financiamento da universidade tornam-se necessárias graças aos cortes sumários do repasse de recursos, como relata Fernandes (1976:179): “a participação do Ministério da Educação e Cultura no orçamento da União caía progressivamente, ano a ano: em 1965 era de 11%; em 1966 passa para 9,7%; e em 1967 cai para 8,7, além do corte de 37% no orçamento das universidades federais no mesmo período”.

⁹⁰Para uma descrição sobre o ensino utilitarista, ver Minto (2011:173-175).

⁹¹Sobre o termo “privatismo”, ver Minto, (2011:188).

⁹²Sobre a educação enquanto negócio, Frigotto (2003:19) diz que “os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressam, negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como ‘negócio’ e pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadores e classe dominante”.

⁹³Para mais informações sobre essa nova universidade reformada pela Ditadura Militar, ver Cunha (2007a).

(contra)reforma do regime militar levou a universidade para um caminho contrário ao que poderia se chamar de “fator de desenvolvimento”. Ela, pelo contrário, reforçou o colonialismo educacional como forma de aprofundar a situação de dependência cultural em relação a “núcleos hegemônicos externos”⁹⁴.

Para Florestan Fernandes o golpe militar significou o fim da possibilidade do desenvolvimento capitalista autônomo no Brasil. Junto a isso, a perspectiva de uma universidade autônoma, universal, gratuita e laica, não se realizou e a educação superior brasileira passou a se reproduzir como “educação da miséria”⁹⁵. Como alertou Fernandes, as escolas superiores no Brasil não cumpriram os mesmos papéis vitais que cumpriram no processo de desenvolvimento dos países capitalistas centrais. Na verdade, sua dinâmica no capitalismo dependente se constituiu sob formas majoritariamente conservadoras.

Nessa perspectiva, o objetivo da reforma universitária era de mudar a gênese da universidade e de implementar a “verdadeira universidade”⁹⁶. Cunha (2007a) acredita que a lei da reforma universitária não foi implementada logo em 1964 porque já se encontrava parcialmente implementada pela “modernização” ocorrida desde a década de 1940. A lei consistia, portanto, mais em conter os opositores e acelerar o processo de implementação do modelo estadunidense⁹⁷, tanto em relação à forma como ao conteúdo⁹⁸, através dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID).

Através desse modelo a universidade brasileira passou a subordinar-se à dinâmica da empresa capitalista, quanto à produtividade e à organização através

⁹⁴Sobre essa faceta do colonialismo educacional, ver Fernandes (1975:80).

⁹⁵Sobre o conceito de “educação da miséria”, ver Minto (2011:8).

⁹⁶“Apresentamos os processos sociais, políticos e econômicos que resultaram na lei que visava ultrapassar as determinações da própria gênese do ensino superior e implantar a ‘verdadeira universidade’ no Brasil” (Cunha, 2007a:13).

⁹⁷“Mostramos, também, que se não foi logo baixada uma lei para institucionalizar o projeto educacional, é porque ele já se encontrava parcialmente implantado. Cumpria, isto sim, neutralizar (quando não eliminar) os opositores e aumentar a velocidade de implantação do projeto” [...]“As raízes do processo de modernização do ensino superior encontram-se na década de 1940, quando os serviços de um consultor norte-americano foram solicitados pelo ministério da aeronáutica (do Brasil) para ajudar a traçar planos de criação de um instituto tecnológico. O governo resultante do golpe militar de 1964 foi, certamente, decisivo para a manutenção dos rumos desse processo e, eventualmente, para correção de certos ‘desvios’ esquerdistas – ou, melhor, para o expurgo dos esquerdistas que estariam infiltrados nas instituições de ensino superior” (Cunha, 2007a:23).

⁹⁸“No que se refere ao nosso tema, não é exagero dizer que processo de reforma do período 1964-68, definido no contexto de reforço da subordinação política e econômica do país, foi o responsável pela edificação da universidade no Brasil, conforme o modelo mais avançado do mundo capitalista, o norte-americano” (Cunha, 2007a:15).

da doutrina taylorista⁹⁹. Assim, com conteúdos economicista e produtivista e estabelecido o elo entre a universidade e o setor produtivo pelo Programa de Ação Econômica do Governo (Paeg)¹⁰⁰, a reforma consistiu em aumentar a eficiência da formação profissional, considerar a demanda produtiva, otimizar os recursos (leia-se corte de gastos)¹⁰¹ e reorganizar o espaço universitário¹⁰².

Durante o regime militar houve continuidade no processo de urbanização e êxodo rural, tanto através da expulsão de trabalhadores rurais e agricultores familiares em favor do projeto para o agronegócio, como pelo aumento da disponibilidade de trabalho nas cidades (principalmente para o setor da construção civil), aumentando ainda mais a demanda pelo ensino (em especial pelo superior)¹⁰³. Porém, aprendida a lição das consequências das décadas anteriores, através de uma dura repressão dos militares asseguraram que essa expansão não culminasse em críticas e nem em mobilização.

Essa expansão das instituições de ensino superior foi proporcionada pelo incentivo às instituições privadas. Estas se expandiram de forma fragmentada no sentido contrário à ideia de faculdades interligadas que fomentem a multidisciplinaridade e o diálogo entre as diferentes áreas, além de criarem cursos alheios às demandas de um projeto de desenvolvimento nacional. Como qualquer

⁹⁹“Nessa busca das determinações do ensino superior, encontramos a subordinação da universidade à empresa capitalista. Não a imediata e visível subordinação financeira e administrativa, que tanto se temia. Mais profundamente, a dominância – melhor diria como Antonio Gramsci, hegemonia – que as práticas do ‘americanismo’, próprias da grande indústria, passaram a ter nela: organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da ‘organização racional do trabalho’ e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de Frederick Taylor e de Henry Fayol” (Cunha, 2007a:22).

¹⁰⁰“O Paeg estipulou, também, o entrosamento dos estabelecimentos de nível superior com os estabelecimentos produtivos, a fim de assegurar-se da adequação de aprendizagem à necessidade do meio, economizando recursos de treinamento em serviço. Sem maiores detalhamentos nem justificativas, dizia ser prioritária a formação de técnicos em nível intermediário, situados entre técnicos de nível médio e o de nível superior visando corrigir um dos fatores de estrangulamento mais graves da economia nacional” (Cunha, 2007a:68-69).

¹⁰¹“No que se refere ao ensino superior, a orientação economicista do plano é marcante. Dizia ser necessário refrear o ritmo de ‘multiplicação desordenada no setor de formação profissional sistemático’. Seria necessário abandonar o critério da demanda social, que teria presidido a expansão do ensino superior, por critério econômico regionalizado que levasse em conta a demanda dos três setores da produção; as condições de eficácia das instituições de ensino; e, principalmente, as ‘condições mínimas do fator de organização, compreendendo estruturação, sistema de financiamento e recursos financeiros’” (Cunha, 2007a:68).

¹⁰²“A política educacional pós-64 definiu-se pela fragmentação interna do ensino superior, pela segregação das universidades em campus e pela privatização aproveitando as vias abertas na república populista” (Cunha, 1989:101).

¹⁰³“A modernização do ensino superior empreendida pela reforma universitária de 1968 destinava-se a colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma nova força de trabalho requisitada pelo capital monopolista organizado nas formas estatal e privada ‘multinacional’. Essa modernização visava criar condições ‘racionais’ (melhor diria – tayloristas) para o atendimento da crescente demanda de ensino superior pelos jovens das camadas médias, demanda induzida pelo processo de monopolização” (Cunha, 1989:12).

outra empresa capitalista produtora de mercadorias, essas instituições ofereciam os cursos que proporcionassem as maiores taxas de lucro¹⁰⁴.

Mesmo com todo o crescimento econômico a revolução burguesa conservadora não conseguiu fazer com que a economia brasileira atingisse padrões elevados de incorporação tecnológica e científica na produção, passando essa tarefa ao regime militar que adotou a ideia de que a educação seria um importante fator de produção¹⁰⁵ capaz de, qualificando a força de trabalho, gerar desenvolvimento por si mesma¹⁰⁶. Porém, esse artifício mostrou-se como apenas uma roupagem ao processo de privatização, que através do “milagre educacional¹⁰⁷” transformou a educação em um ótimo negócio¹⁰⁸.

3.4.1 A “Teoria do Capital Humano”

A teoria do capital humano aparece com destaque porque de algum modo ela surge como a possibilidade de autonomização do capitalismo nos países dependentes. Porém, ao contrário do que se profetizava, o caráter da educação capitalista de dominação nos países dependentes, tanto da classe dominante internamente como das imposições dos países capitalistas centrais, aprofundou-se ainda mais quando o Paeg¹⁰⁹ alçou a educação no Brasil ao *status* de “capital humano¹¹⁰”.

De acordo com essa teoria a educação teria potencial para gerar ganho em eficiência e aumento da capacidade de produzir do trabalhador constituindo uma

¹⁰⁴“Essa expansão fragmentada do ensino superior foi conduzida pelo setor privado, abrindo e expandindo cursos propiciadores de mais elevadas taxa de lucro, pouco ou nada tendo que ver com a formação da força de trabalho para os setores dinâmicos da economia. Menos ainda com a preparação de agentes da propalada ‘consciência crítica e criadora’” (Cunha, 2007a:291).

¹⁰⁵Sobre a educação como “fator de produção”, Frigotto escreve: a “educação no Brasil, particularmente nas décadas de 60 e 70, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção - “capital humano” (2003, p.18).

¹⁰⁶Sobre essa “capacidade” atribuída pela teoria do “capital humano”, ver Frigotto (2003).

¹⁰⁷Sobre o “milagre educacional, ver Lima (2006:7).

¹⁰⁸“O conflito entre o técnico e o humanismo acaba em compromisso, a universidade brasileira prepara-se para ser uma ‘multiversidade’ isto é, ensina tudo aquilo que o aluno possa pagar” (Tragtenberg, 2007:15).

¹⁰⁹“Apresentado em maio de 1965, foi nesse plano [Programa de Ação Econômica do Governo – 1964/1966 (PAEG)] que a educação passou a ser oficialmente definida como ‘capital humano’, razão da sua inclusão como item de um plano de ação *econômica*, elaborado pelo Ministério do Planejamento e da Coordenação Econômica” (Cunha, 2007a:68).

¹¹⁰“(…) a ideia chave [de ‘capital humano’] é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, correspondem um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma ‘quantidade’ ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção” (Frigotto, 2003:41).

nova variável responsável pelo aumento da capacidade produtiva, assim como a terra e o capital. O investimento em qualificação da força de trabalho e a sua massificação seriam, portanto, a chave para o desenvolvimento das forças produtivas, a solução dos problemas dos países subdesenvolvidos em relação à estrutura produtiva, bem como em relação à desigualdade e à possibilidade de pobres e desletrados ascenderem socialmente. Nesse sentido, a “teoria do capital humano” adquire um caráter de messianismo pedagógico¹¹¹.

A teoria do capital humano foi então somada a já velha teoria do “espírito capitalista empreendedor” proclamada por alguns poucos sujeitos já detentores de capital ou que oportunamente também vieram a se apropriar de capital, reforçando a ideia de que aqueles que se esforçam e estudam seriam plenamente capazes de “subir na vida” e ascender socialmente, enquanto aqueles que não conseguem (ou que também não querem conseguir) seriam fracassados, vagabundos e inferiores. Dessa forma, essa teoria deu prosseguimento ao papel da educação de dissimular a ordem econômica e social¹¹².

A ordem era, portanto, massificar a educação e gerar oportunidade a todos para que os melhores fossem selecionados e para que, conseqüentemente, a indústria ganhasse em produtividade. Assim, a política de expansão e massificação do ensino somou-se ao ideário neoliberal, que ganharia ainda mais força na década de 1980, de que o Estado seria ineficiente e que, portanto, seria necessário recorrer à eficiência do setor privado (que na verdade estava sedenta por criar mais uma mina de ouro). Estava aberta a janela do processo de privatização da educação escolar em todos os níveis da creche ao ensino superior.

Ainda que não possamos negar a importância do papel da qualificação e preparação da força de trabalho para o desenvolvimento das forças produtivas, porém, não há garantia nenhuma de que isso gere ganhos para a sociedade como um todo¹¹³. Com a massificação da educação em países já socialmente desiguais

¹¹¹ Segundo Rossi (1978:35) “a última forma (que na verdade se apresenta sob diversas aparências) da ideologia capitalista no campo do messianismo pedagógico é a chamada teoria do capital humano”.

¹¹² “A análise do papel atribuído à educação de instrumento de equalização de oportunidades, pela doutrina liberal, pela pedagogia da escola nova e pelo Estado, mostrou ter essa atribuição a função ideológica de dissimular os mecanismos de discriminação da própria educação, bem como os da ordem econômica” (Cunha, 1980:60).

¹¹³ “Em se tratando de uma sociedade de classes, não há garantia de que um acréscimo de produção possa beneficiar a todos” (Rossi, 1978:53).

ocorre justamente o contrário¹¹⁴. Alcançado maior nível de qualificação, a classe trabalhadora encontrou ainda maior concorrência entre seus iguais, baixando também os salários das profissões de maior qualificação, formando um “exercito qualificado de reserva”. O que ocorre, apenas enquanto exceção, é a ascensão social de uma modesta minoria, muitas vezes em detrimento de outros que ocupavam sua atual posição. Se existe alguém que se beneficia do ganho de produtividade é a classe capitalista que com a queda dos salários amplia sua parcela sobre a riqueza gerada. No máximo alguns trabalhadores se beneficiarão individualmente por um aumento salarial, mas que sequer representa a sua contribuição real ao aumento da produtividade. Ao contrário dos capitalistas, nesse processo os trabalhadores nunca ganham enquanto classe¹¹⁵.

É difícil acreditar que alguns intelectuais tenham confundido as categorias capital e trabalho e, mais ainda, que uma série de seus colegas tenham acreditado piamente nisso. Embora capital seja trabalho, trabalho não é capital¹¹⁶. Afirmar que o trabalhador possui capital é como dizer que o mel é que faz a abelha. Se existiu algum momento em que o trabalho fosse capital e que existiu “capital humano”, esse foi quando havia escravos. Esses trabalhadores é que eram capital e ao mesmo tempo humanos, ainda que a classe dominante prefira esquecer esse passado. Somente através dessa ótica faz mesmo sentido comparar o trabalhador assalariado ao capital, enquanto um trabalhador cada vez mais enganado e explorado como uma mercadoria qualquer, quase um escravo.

Nessa nova perspectiva a educação ganhou nos países subdesenvolvidos que apostaram nessa possibilidade milagrosa mais uma “qualidade” além de instrumento político de dominação ideológica: a de mercadoria. Com uma demanda gigantesca daqueles que sonhavam com melhores oportunidades de trabalho no futuro e com incentivos fiscais, o ensino privado se tornou por alguns anos a melhor opção de investimento. Nesse processo, o caráter de mercadoria se

¹¹⁴“A alfabetização de grandes massas de trabalhadores terá a função econômica de unificar, em termos de posse de um requisito educacional, a oferta de força de trabalho, incorporando ao mercado urbano as massas rurais e as que forem expulsas no campo. Nas cidades, incorporará ao setor industrial do mercado, bem como ao do terciário moderno, os contingentes subempregados do setor de serviços, da construção civil, dos transportes e os biscateiros. Com isso, ampliará o exercito industrial de reserva que, por sua vez, permitirá a continuação do processo de acumulação de capital e a queda, a manutenção, ou na pior das hipóteses, a lenta elevação dos salários relativamente ao ritmo de crescimento da taxa de lucro” (Cunha, 1980:260).

¹¹⁵“Não foi a insuficiência de mão de obra com nível escolar médio e superior o principal fator determinante do processo de concentração de renda. Do mesmo modo, não será o aumento de sua oferta um meio de redistribuição da renda que pode, inclusive, resultar num efeito reconcentrador pela diminuição dos salários de algumas categorias profissionais” (Cunha, 1980:106).

¹¹⁶Para uma explicação detalhada, ver Rossi (1978:37).

tornou a mais importante função da educação, prevalecido até mesmo sobre o papel de imposição ideológica, uma vez que somente pelo fato da educação ter se tornado uma mercadoria ela já carrega inevitavelmente uma carga ideológica de dominação essencial para o processo de acumulação.

3.5A Universidade “modernizada”

Não há como negar que para aquilo que a classe dominante e os militares se propunham, os mais de 20 anos de ditadura foram muito eficientes. Esse período marcou profundamente não só o momento que perdurou, mas construiu bases sólidas para tudo o que viria ainda nas próximas décadas. Isso não foi diferente para o ensino superior e para as universidades. A privatização, a resignificação do ensino superior, a (contra)reforma universitária e a repressão aos opositores desse modelo estender-se-iam por mais décadas e revelar-se-iam perversas mesmo após a “redemocratização”.

A partir da década de 1970 a concepção produtivista estendeu-se a todo o ensino brasileiro através da pedagogia tecnicista. Por todo esse período expandiu-se o número de vagas, cursos e instituições, além do favorecimento das instituições de menor custo e maior retorno financeiro, institucionalizando o apoio estatal ao setor privado¹¹⁷. Porém, as marcas do subdesenvolvimento e da dependência não poderiam deixar de causar um dilema entre a produtividade e a qualidade do ensino. A cada incremento de produtividade, baseada nos modelos dos países centrais, de redução de custos e ganho em “eficiência”, o resultado imediato era a queda na qualidade do ensino e dos serviços educacionais¹¹⁸.

Ao longo dos anos de 1980, já com desgaste e o declínio do regime militar, que se arrastava desde as crises econômicas do final da década de 1970, questionamentos começaram a ser feitos sobre tudo que remetia às políticas do governo militar. No entanto, a concepção produtivista de educação resistiu a todos

¹¹⁷“Já vimos que as políticas para este ensino no período da Ditadura produziram dois movimentos maiores que se subsumem: primeiro, num significativo aumento do número de vagas, cursos e instituições. Tal crescimento se deu com a progressiva diversificação do setor, que também se tornou mais hierarquizado entre instituições de ensino e instituições de ensino e pesquisa, as universidades. Segundo, no favorecimento das instituições de menor custo e maior retorno financeiro, institucionalizando a ‘ajuda’ estatal ao setor privado como política de expansão (que denominamos aqui de expansão de tipo ‘horizontal’)” (Minto, 2011:217-218).

¹¹⁸Sobre o dilema produtividade-qualidade ver Saviani (2005).

osembates apoiada na avalanche ideológica, política e econômica neoliberal que arrastava todas as esferas da vida pública e privada¹¹⁹. Se antes a ideia de educação como capital humano circulava apenas entre os promotores de políticas educacionais e intelectuais comprometidos com os interesses dominantes, é a partir dessa década que essa ideia passa a atormentar a cabeça dos trabalhadores e de seus filhos (futuros trabalhadores) repassando-se essa responsabilidade ao indivíduo¹²⁰.

Com a derrota da luta pelas eleições diretas e com a vitória da constituinte congressual, o processo sinalizava para uma transição “lenta, gradual e segura” à “Nova República”. Cada vez mais os movimentos sociais e populares, incluindo-se aqueles que lutavam em favor da universidade pública, foram sendo deslocados para a margem dos espaços decisórios. Nesse momento, disfarçada uma possibilidade de diálogo, o que se constitui foi somente a reafirmação do projeto que se arrastava há décadas para a universidade e a educação como um todo.

Apesar do processo seguinte de redemocratização e da luta da classe trabalhadora por educação e pela universidade pública ter aberto, em meados dos anos 1980, condições objetivas para que outra universidade se desenvolvesse, a mundialização do capital, as reformas neoliberais na América Latina e os turbulentos anos do regime militar e da sua (contra)reforma universitária, deixaram de herança as bases fundamentais para o processamento das reformas educacionais que seriam implementadas nas décadas seguintes. Assim, os anos 1990 foram marcados pelas teorias tecnicistas de defesa do valor econômico da educação amparadas na ideologia pós-moderna, na sociedade do conhecimento e

¹¹⁹“Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento” (Saviani, 2005:39-40).

¹²⁰“Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos num mercado que se expandia em direção ao pleno emprego. Agora é o indivíduo que terá que exercer sua capacidade de escolha visando adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita os indivíduos para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo” (Saviani, 2005:41).

na apologia à eficiência do mercado, forjando-se uma nova “cura” para a educação¹²¹.

O projeto econômico de liberalização, financeirização e do aumento da concorrência estava dado. A desindustrialização e a reversão neocolonial seriam suas conseqüências. As instituições de ensino respondendo à esse projeto, e consequentemente, às demandas do novo “modelo de desenvolvimento” (leia-se: do mercado) especializam-se cada vez mais em fornecer cursos destinados, principalmente, aos setores primários sucateando a universidade pública (aumento de vagas com corte de repasse) e intensificando a ampliação das instituições privadas¹²².

Uma vez dado o projeto, assim como na ditadura, se tornava necessário conter os opositores¹²³. Foi nesse contexto que se intensificaram manifestações contra a atuação de fundações privadas no interior das universidades estatais e contra as formas de controle, vigilância e repressão dos movimentos e organizações, com marcantes ocupações de reitorias¹²⁴, e greves, como a de grande impacto das universidades federais em 2012.

¹²¹Sobre a influência da mundialização do capital para o ensino superior, ver Minto (2011:233-237).

¹²²Temos que destacar aqui o aprofundamento das contradições da universidade após o Governo Lula: enquanto a história se repete pela ampliação do acesso ao ensino superior (através do Reuni, ProUni e crédito educativo) em descompasso com o oferecimento de novas oportunidades de emprego, a nova política de cotas amedronta a estrutura conservadora e preconceituosa das universidades públicas, que se recusam a aceitar a inserção de negros, pardos, indígenas e pobres e a admitir que esses constituem a maior parte da população brasileira sem possuir representantes nessa instituição de privilegiados pago por impostos, através de argumentos produtivistas, tecnicistas e racistas.

¹²³“A existência de manifestações e mobilizações contra essa agenda educacional explica porque a repressão policial voltou a ocupar um espaço maior nas políticas educacionais, tornando-se uma espécie de braço armado dessas políticas” (Minto, 2011:181).

¹²⁴“Repressão policial dentro dos *campi* universitários deixou até mesmo de causar o impacto que durante muito tempo causava, haja vista as invasões policiais na Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara (junho de 2007) e na Universidade de São Paulo (junho de 2009), para citar apenas dois exemplos que tiveram ampla exposição midiática e respaldo de parte da comunidade acadêmica. O problema da violência nos *campi* (assaltos, roubos a caixas eletrônicos, tentativas de estupro etc.) vem gerando o clima ideológico para uma escalada nas formas de controle – não raro também privatizadas – como a adoção de catracas eletrônicas, de câmeras de vigilância e de um sem número de proibições administrativas em nome da “segurança” (Minto, 2011:276).

4. Conclusão

4.1 Desafios da universidade no capitalismo dependente

Assim como Minto (2011:275), acreditamos que para compreender a educação superior no Brasil é preciso driblar as suas idealizações. Isso tanto para aquelas idealizações que consideram que a universidade devesse ser um espaço crítico, ao qual ela nunca foi preparada não por acaso, mas por questões estruturais, como para as visões conservadoras que pretendem criar uma universidade *ceteris paribus*, em que se congelam todas as contradições da sociedade para se constituir uma universidade que se adeque às demandas do “Deus mercado” e que num passe de mágica resolveria os problemas do Brasil (problemas esses determinados pelas próprias classes dominantes).

A universidade atual demonstra ser, assim como o desenvolvimento capitalista brasileiro, incapaz de impulsionar um desenvolvimento autônomo. Assim, as instituições públicas e, sobretudo, as crescentes instituições privadas de ensino¹²⁵ - que nunca tiveram como objetivo o desenvolvimento nacional – assumem cada vez mais o papel de formadoras de mão de obra “qualificada” para as exigências do mercado e, principalmente, enquanto um negócio¹²⁶.

Hoje, o papel da

educação superior, multifacetada, fragmentada, destituída de uma forma de organização sistêmica, amplamente privatizada (uma das maiores do mundo) e permeada por instrumentos eficazes de controles estatais e mercantis, atende a pelo menos um conjunto de funções (Minto, 2011:275):

formação/titulação de força de trabalho de baixo custo; ser um serviço lucrativo; baixar os custos cada vez mais da força de trabalho não titulada;

¹²⁵Reflexo disso foi o aumento vertiginoso das matrículas em instituições privadas de ensino superior: “o crescimento do setor privado apresentou intensidade inédita, superando em muito a velocidade de expansão do ensino público. Enquanto que o número de estudantes das instituições públicas foi multiplicado por 13, de 1965 a 2005, esse fator foi de 46 para as privadas. O resultado foi que a participação relativa do setor público, nas matrículas, que era de 56,3%, no início do período focalizado, despencou para 27,3% ao seu fim” (Cunha, 2007).

¹²⁶“Na segunda metade da década de 1990, já no governo FHC, a promulgação da LDB trouxe novos elementos ao processo meandroso aqui descrito. Ela reconheceu, pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)” (Cunha, 2007).

promoção do privatismo; e legitimação da relação promiscua entre Estado e mercado¹²⁷.

Observando essas funções que foram historicamente atribuídas à universidade e o seu total deslocamento das necessidades reais e interesses da sociedade brasileira, podemos concluir que ela está em crise assim como toda a sociedade brasileira e suas instituições (crise da democracia representativa, crise política, crise da sociedade, crise econômica etc.)¹²⁸. Essa crise se reflete na universidade porque ela está inserida na sociedade de classes e por isso é, inevitavelmente, uma instituição de classe e por isso não pode ser neutra, ainda que, para obscurecer isso, costuma-se reafirmar insistentemente pela retórica da neutralidade cultural e política e do mito do saber “objetivo”, como se estivesse à parte das contradições do capitalismo dependente e acima da luta de classes¹²⁹. Para isso cumprem papel fundamental os professores (esses de maior responsabilidade pelo poder de controle interno sobre a universidade), pesquisadores e estudantes, que ao reproduzir esse discurso, acabam negligenciando a finalidade social do conhecimento produzido como se os meios (pesquisas, tecnologias e conhecimento) fossem um fim em si mesmo. Daí deriva um dos fatores da “delinquência acadêmica”¹³⁰. Esses atores acabam contribuindo para a reprodução da desigualdade¹³¹, enquanto gozam da comodidade que o título acadêmico lhes dá¹³². É também dessa negligência (ou desse posicionamento) que

¹²⁷Para um detalhamento sobre esse conjunto de funções exercidas pela educação superior no Brasil, ver Minto (2011:275-276).

¹²⁸“A universidade está em crise. Isso ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade” (Tragtenberg, 2004:11-12).

¹²⁹“A universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, na qual as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores, ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber ‘objetivo’, acima das contradições sociais” (Tragtenberg, 2004:12).

¹³⁰“O problema significativo a ser colocado é o nível de responsabilidade social dos professores e pesquisadores universitários. A não preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido se constitui em fator de ‘delinquência acadêmica’ ou de ‘traição do intelectual’” (Tragtenberg, 2004:16). “A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estruturas de ensino em que os meios (técnicas) se tornam fins” (Tragtenberg, 2004:18).

¹³¹“Uma universidade que produz pesquisa ou cursos a quem é apto a pagá-los perde o senso da discriminação ética e da finalidade social de sua produção – é uma multiversidade que se vende no mercado ao primeiro comprador, sem averiguar o fim da encomenda, isso coberto pela ideologia da neutralidade do conhecimento e seu produto” (Tragtenberg, 2004:16).

¹³²“Estritamente, o mundo da realidade concreta é sempre muito generoso com o acadêmico, pois o título acadêmico torna-se o passaporte que permite o ingresso nos escalões superiores da sociedade: grande empresa, o grupo militar e a burocracia estatal. O problema da responsabilidade social é escamoteado, a ideologia do acadêmico é não ter nenhuma ideologia, faz fé apolítico, isto é, serve à política do poder” (Tragtenberg, 2004:17).

se reproduz a fome, a miséria, a violência, a guerra¹³³ e todas as consequências do subdesenvolvimento e da dependência.

Nesse sentido, o primeiro desafio para a universidade no capitalismo dependente é reconhecer que ela não é uma instituição neutra e nem está acima das contradições sociais. É preciso entender sua constituição histórica e reconhecer que a universidade é uma instituição de classe porque está inserida em uma sociedade de classes. Ou seja, existem contradições e conflitos na sociedade e a universidade não está (e nem poderia estar) isenta disso. Para Florestan Fernandes (1976:198), “sociedades nacionais subdesenvolvidas correspondem, de modo fatal, universidades subdesenvolvidas”. Portanto, para se pensar uma mudança de orientação diante do uso estratégico da universidade como fonte de autonomização cultural e fator de utilização racional de recursos materiais e humanos escassos, tal reflexão deve ser admitida como ponto de partida porque a universidade só se afirma como “fator de desenvolvimento” quando concorre para a negação e a superação desse *status quo* (subdesenvolvimento e dependência)¹³⁴. Admitida essa reflexão, as universidades poderiam contribuir para a autonomização progressiva da sociedade nacional na esfera da cultura assumindo funções de transição que possuem caráter revolucionário inerente ao desenvolvimento¹³⁵.

O segundo desafio seria de desvelar todas as contradições ocultadas que servem à continuidade do *status quo* e que garantem que a universidade seja um espaço de privilegiados, sendo, portanto, necessário esclarecer a que e a quem a universidade serve hoje. Se a universidade já possui um difícil papel em revelar as contradições capitalistas e a reprodução de um sistema desigual, a universidade no capitalismo dependente possui um papel duplo: denunciar essas mesmas contradições e também a situação de dependência. Isso significa que, imersos em uma sociedade globalizada que estimula o consumo de informações e conhecimento pré-fabricados produzidos em grandes centros mundiais de

¹³³“Ao analisar a ‘crise de consciência’ dos intelectuais norte-americanos que deram aval à ‘escalada’ no Vietnã, Horowitz notara que a disposição que eles revelaram no planejamento do genocídio estava vinculada à sua formação, à sua capacidade de discutir *meios* sem nunca questionar os *fins*, a transformar os problemas *políticos* em problemas técnicos, a desprezar a consulta *pública*, preferindo as soluções de gabinete, consumando o que definiríamos como a traição dos intelectuais” (Tragtenberg, 2004:18).

¹³⁴“Os revolucionários que acreditam na escola socialista, construtora de um novo homem, correm o risco de nunca produzi-lo, enquanto não forem capazes de enfrentar as ‘verdades’ da burguesia no campo das ideias. (Rossi, 1978:99).

¹³⁵Para uma explicação detalhada, ver Fernandes (1976:195).

pesquisa, faz-se necessária uma universidade preocupada com as características e os problemas de sua localidade¹³⁶. Ou seja, superar a dependência da universidade significa inverter a lógica de imposição cultural e de padrões de consumo para as necessidades reais da população.

O terceiro desafio é pensar como a universidade deixa de ser um instrumento da acumulação de capital e de garantia da reprodução de uma sociedade desigual para se tornar um instrumento da classe trabalhadora. Cabe à universidade pensar porque imaginar que esse último desafio se concretize internamente à universidade seria incorrer no erro ao qual as classes dominantes pretendem que caiamos. Esse processo não pode ser isolado, mas, ao contrário, deve estar totalmente articulado com as lutas dos movimentos sociais e populares. Se durante a República Populista uma possível transformação interna à universidade pareceu possível, hoje essa janela já não está mais aberta¹³⁷. Historicamente, aqueles que têm contribuído positivamente para transformar a universidade em um espaço crítico e democrático têm sido excluídos: primeiro a elite colonial, depois as classes médias emergentes, depois os estudantes filhos de trabalhadores. Talvez a nova e única possibilidade seja de que esses sujeitos devam ser os próprios trabalhadores. Se o cerco está fechado, a mudança não é mais possível de dentro pra fora, mas apenas através de uma ocupação de fora para dentro.

A universidade só poderia constituir-se como uma ferramenta da classe trabalhadora se for feita por ela própria. Isso porque se é a serviço dessa classe que ela estará é por essa classe que ela deve ser pensada e executada. Somente a classe trabalhadora é capaz de unir novamente o fazer do pensar e, liquidando a última doença da delinquência acadêmica, transformar isso em discussões e resoluções dos problemas do país¹³⁸, contribuindo assim para a superação do subdesenvolvimento e da dependência.

¹³⁶Ver Minto (2011:236).

¹³⁷Aqui não pretendemos descartar a articulação da organização docente e discente com os movimentos sociais e sindicatos já afirmados anteriormente, mas queremos utilizar esse momento histórico para atentarmos-nos que uma mudança de dentro para fora, se um dia pareceu possível, hoje já não o é mais, tanto pela experiência do passado, como por questões estruturantes do capitalismo dependente.

¹³⁸“O pensamento está fundamentalmente ligado à ação [...]. a separação entre ‘fazer’ e ‘pensar’ se constitui numa das doenças que caracterizam a delinquência acadêmica – a análise e a discussão dos problemas relevantes do país constituem um ato político, constituem uma forma de ação, inerente à responsabilidade social do intelectual” (Tragtenberg, 2004:18).

4.2 As ciências econômicas e os seus desafios

Esse tópico pode parecer alheio como continuidade das reflexões feitas até agora, mas na verdade constitui peça importante para o início da interpretação sobre as especificidades das ciências econômicas e das suas possíveis contribuições para a superação dos desafios da universidade no capitalismo dependente. Aqui não pretendemos, ainda, achar respostas, mas criar condições mínimas para uma sequência de estudos relacionadas à área de economia. Portanto, no presente trabalho nos atentaremos em fazer apenas uma pequena contribuição sobre o primeiro dos três desafios apontados anteriormente: é preciso reconhecer, como para a universidade, que a ciência econômica não é neutra e nem está acima das contradições sociais.

Entendemos que o estudo das questões do subdesenvolvimento e da dependência, tema que a ciência econômica possui vasta bibliografia, deveria levar inevitavelmente a estas conclusões. Porém, não é o que acontece. Como apontamos no capítulo sobre a problemática do desenvolvimento no capitalismo dependente, acreditamos que a realização do desenvolvimento, ou superação do subdesenvolvimento, só seria possível com mudanças estruturais profundas na sociedade brasileira para além do crescimento econômico, assim como o criam, por exemplo, Celso Furtado e Florestan Fernandes. Porém, acreditamos também que com o passar do tempo o pensamento crítico sobre a problemática do desenvolvimento, formulado por esses autores, sofreu mutações que acabaram por desvirtuar por completo a interpretação inicial, incorrendo em formulações que passariam distante da resolução do problema da dependência e do subdesenvolvimento. Nesse sentido, faz-se necessária uma breve interpretação sobre essas transformações no interior do pensamento econômico.

No Brasil as discussões das ciências econômicas foram protagonizadas pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), que enfrentava diversas dificuldades em seus trabalhos teóricos devido à insuficiência de dados e interpretações sobre as realidades nacionais na América Latina¹³⁹. Apesar de tais

¹³⁹Sobre essas dificuldades, Furtado relata: “quando um grupo de economistas latino-americanos preparamos, em 1949, o primeiro Estudo Econômico da América Latina, dispúnhamos apenas de dados incompletos das balanças de pagamentos de uns poucos países da região. Em nenhum país existia algo que se pudesse chamar com exatidão contas nacionais, e menos ainda indicadores das tendências a médio longo prazos dos principais setores da atividade econômica” (1977:125).

deficiências foi dado início a uma série de estudos interpretativos que inauguram uma escola que ficou conhecida como desenvolvimentista estruturalista.

A Cepal, datada do final da década de 1940, se propunha a pensar criticamente os dilemas e os desafios do desenvolvimento nacional em meio ao círculo vicioso da dependência e do subdesenvolvimento, tendo como objetivo contribuir para a criação de “bases materiais, sociais e culturais capazes de controlar o sentido, o ritmo e a intensidade do desenvolvimento capitalista” (Sampaio Jr., 2012:2). Ou seja, consideravam necessárias mudanças estruturais que atacassem as causas do subdesenvolvimento.

Até a década de 1970, com o acirramento da luta de classes no Brasil, o desenvolvimentismo foi ideologicamente fundamental para a crença na possibilidade de se domesticar o capitalismo e assim subordiná-lo aos interesses da sociedade nacional. Porém, com as burguesias nacionais comprometidas com a reprodução da situação de dependência e subdesenvolvimento a fim de assegurar sua condição de classe dominante, e com o desfecho da revolução burguesa conservadora (Golpe Militar de 1964, ditadura do grande capital e contrarrevolução permanente), a teoria desenvolvimentista parecia cada vez mais incapaz de ser convertida em prática. “A falência do ‘desenvolvimentismo’ foi então condicionada pelo apogeu e declínio do processo de industrialização por substituição de importações” (Sampaio Jr., 2012:4), modelo de industrialização que deveria ser abandonado para que a nova estratégia fosse orientada para as políticas econômicas.

Esse novo contexto exigiu uma revisão radical das bases teóricas do estruturalismo desenvolvimentista:

Primeiro, diluiu-se a contradição entre imperialismo e desenvolvimento. O capital internacional deixou de ser visto como empecilho ao desenvolvimento para se converter em condição *sinequa non* do próprio desenvolvimento. Ao reduzir desenvolvimento ao simples processo de industrialização e modernização, deixando de lado a questão da autonomia nacional e o problema da integração social, lançavam-se as bases para uma profunda resignificação do próprio conceito de desenvolvimento (Sampaio Jr., 2012:5).

Assim, “no plano histórico chegou-se à conclusão de que dependência e desenvolvimento poderiam marchar paralelos” (Sampaio Jr., 1999:38). Então, os

teóricos do desenvolvimento começaram a tratá-lo como sinônimo de modernização e industrialização e passaram a utilizar o termo “em desenvolvimento”¹⁴⁰. Tal processo levou às últimas consequências o deslocamento da perspectiva original da economia política da Cepal, desdobrando-a em duas: o “neoestruturalismo”, que seria o braço do neoliberalismo na América Latina; e o capitalismo tardio, teoria da industrialização retardatária¹⁴¹.

Esse processo fez com que, por quase três décadas, as preocupações dos economistas brasileiros se reduzissem a problemas micro e macroeconômicos. O foco da problemática nacional deixou de ser o da pobreza, da heterogeneidade social e regional, do desemprego estrutural e do imperialismo, para ser o da estabilidade da moeda e contenção da inflação, da atração de capital internacional, e da garantia de competitividade e de crescimento econômico, ainda que ínfimo. Em suma, “abandonadas as preocupações com os determinantes do processo de realização dinâmica, os dilemas do desenvolvimento foram reduzidos à formação bruta de capital” (Sampaio Jr., 1999:53) em que, com a hegemonia do ideário liberal, os debates focaram em como se adequar à nova ordem mundial (o liberalismo como única possibilidade), sem que ela pudesse ser questionada.

Passadas essas três décadas, com a modesta retomada do crescimento econômico, o aumento do salário real e do consumo (sustentado fundamentalmente pelo aumento do crédito) e a aparente imunidade do Brasil à crise econômica mundial¹⁴², deu-se a falsa impressão de que o Brasil vive um ciclo de prosperidade e desenvolvimento. Apoiada nessa frágil conjuntura é que ganha força a teoria do “neodesenvolvimentismo”.

¹⁴⁰ É importante ressaltar o que significou a introdução do termo “em desenvolvimento” em substituição ao termo subdesenvolvimento. Pode parecer uma questão puramente semântica. No entanto esse novo termo enterra a idéia do subdesenvolvimento enquanto condições estruturais constituídas historicamente. Nessa linha existiriam três etapas do desenvolvimento em que se encontram os países: etapa subdesenvolvida; etapa desenvolvida; e aquela em que o país está em vias de se desenvolver, “em desenvolvimento”. Essa forma de tratar a problemática do subdesenvolvimento nos leva a concluir que uma melhor tradução para os termos seria, respectivamente: desindustrializados e pobres; industrializados e ricos; industrializados e pobres. Essa seria uma tentativa de mascarar a velha idéia de que a industrialização nos levaria, automaticamente, ao fim das disparidades sociais e regionais, se transformando numa eterna promessa de que estamos no caminho certo, que só faltam ajustar alguns ponteiros das bases industriais e que uma hora seremos um país desenvolvido.

¹⁴¹ Para melhor compreender esse processo da Cepal e suas consequências, ver Sampaio Jr. (1999:39-60).

¹⁴² Sobre essa falsa imunidade, Sampaio Jr., (2012:12) diz que “a expectativa delirante de que o Brasil venha a patrocinar o milagre do desenvolvimento capitalista em um só país, em meio à mais grave crise econômica da história do capitalismo monopolista, somente é possível porque o neodesenvolvimentismo desconsidere completamente os efeitos perversos de uma conjuntura econômica marcada pela necessidade de digerir um monumental excedente absoluto de capital”.

Travestida de uma suposta inspiração na teoria desenvolvimentista estruturalista, o neodesenvolvimentismo consiste, na verdade, na conciliação das “boas” ideias do velho desenvolvimentismo e do neoliberalismo¹⁴³, sem que haja o questionamento sobre suas contradições. Ao ignorar tais contradições - que de acordo com a teoria desenvolvimentista, regem os movimentos da economia brasileira – o “neodesenvolvimentismo” torna-se um “vulgar reducionismo economicista¹⁴⁴, renunciando a problemática do subdesenvolvimento.

Poderíamos dizer que esse processo se converteu em pura cristalização do processo histórico como consequência inevitável do fim do “socialismo real” e da fim da luta de classes que ruiam qualquer possibilidade de uma transformação radical da sociedade. Porém, não creditamos toda essa responsabilidade aos fatos históricos, como entes abstratos e intransponíveis. Atribuímos essas transformações também aos formuladores do pensamento econômico, que dopados por esse processo histórico ou esclarecidamente comprometidos com os interesses dominantes¹⁴⁵, criaram uma falsa teoria do desenvolvimento. Nesse sentido, em nada contribuem ao desenvolvimento, ou pior, reforçam a condição de subdesenvolvimento e dependência.

Portanto, fazem-se necessários estudos e reflexões exaustivos para se entender as questões estruturantes do subdesenvolvimento e da dependência, bem como suas aparências e seus disfarces atuais. Isso nunca se realizará somente dentro de salas de aula ou escritórios, ou através de livros (muito menos com manuais e apostilas de economia). Os educadores precisam ser educados e só o serão pela práxis. É necessário que esses estudos e reflexões sejam feitos juntos àqueles que mais sofrem as consequências do subdesenvolvimento e da dependência: a classe trabalhadora (organizada ou não¹⁴⁶).

¹⁴³Sampaio Jr. (2012:8) define essas ideias como: “aspectos ‘positivos’ do neoliberalismo – compromisso incondicional com a estabilidade da moeda, austeridade fiscal, busca de competitividade internacional, ausência de qualquer tipo de discriminação contra o capital internacional – com os aspectos ‘positivos’ do velho desenvolvimentismo – comprometimento com o crescimento econômico, industrialização, papel regulador do Estado, sensibilidade social”.

¹⁴⁴Sobre esse reducionismo, ver Sampaio Jr. (2012:10).

¹⁴⁵“Cada classe possui seus intelectuais, como acentuou Gramsci, e é através de uma ótica de classe que os economistas conservadores observam e descrevem os fenômenos econômicos” (Rossi, 1978:54).

¹⁴⁶Leia-se: formais, informais, sindicalizados, não-sindicalizados, marginalizados, sem terra, sem teto, atingidos por barragens etc.

Referências Bibliográficas

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista*. Cap. Nota final sobre qualificação, 1987.

CUNHA, Luiz A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. 7ªed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

_____. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. 2ªed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

_____. *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 100 - *Especial*: 809-29. 2007.

_____. (2007a) *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. 2ªed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

_____. (2007b) *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas*. 3ªed. São Paulo: Editora da UNESP, 2007.

FERNANDES, Florestan. *Círculo Fechado: quatro ensaios sobre o "poder institucional"*. São Paulo: Hucitec, 1976.

_____. *Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento*. 2ªed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Ômega, 1975

_____. (1975a) *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURTADO, Celso. *Formação Econômica do Brasil*. 29ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 1998.

_____. *Pequena introdução ao desenvolvimento: enfoque interdisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1981.

_____. *Prefácio à Nova Economia Política*. 2ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LIMA, Kátia. *Capitalismo dependente e "reforma universitária consentida": a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais*

brasileiros. In: SIQUEIRA, A. E NEVES, L. (Orgs.) Educação superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006. p.19-42.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. A Ideologia Alemã trad. port. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MESZÁROS, Istvan. Revista THEOMAI, *A educação para além do capital*, n15, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. A educação da “miséria”: particularidade capitalista e educação superior no Brasil. 2011.

PRADO JR., Caio. Formação do Brasil Contemporâneo. 24ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

ROSSI, Wagner Gonçalves. Capitalismo e Educação: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.

SAMPAIO JR., Plínio de Arruda. Entre a Nação e a Barbárie: os dilemas do capitalismo dependente em Caio Prado, Florestan Fernandes e Celso Furtado. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. Desenvolvimento e neodesenvolvimento: tragédia e farsa, 2012. (ainda não publicado)

SAVIANI, Dermeval. A educação pública na conjuntura atual. In: *Educação e questões da atualidade*. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991. p. 83-105.

_____. O dilema produtividade-qualidade na pós-graduação. 2005.

SILVA JR., João dos Reis. *Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

TRAGTENBERG, Maurício. *A delinquência acadêmica*. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004, pp.11-19

_____. (2004a) *O saber e o poder*. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004, pp.21-44

_____. (2004b) *A escola como organização complexa*. Sobre Educação, Política e Sindicalismo. São Paulo: Editora UNESP, 2004, pp.45-70.