

ARTIGO**UNIVERSIDADE NO CONTEXTO DA AMÉRICA LATINA: 90 ANOS DA REFORMA DE CÓRDOBA E 40 ANOS DA REFORMA UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA**

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

RESUMO

O texto analisa histórica e politicamente a organização da universidade nos países da América – Latina, tomando como referência o contexto sócio-político-cultural de dominação colonial e, posteriormente, o período republicano até o movimento estudantil brasileiro de 1968. São analisadas as aproximações e os distanciamentos em termos de princípios, objetivos e conseqüências, dos dois principais movimentos de reforma existentes no contexto latino de educação superior – o de Córdoba de 1918 e o da Reforma Universitária Brasileira de 1968. O texto marca os 90 anos do movimento de Córdoba e os 40 anos da Reforma Universitária.

PALAVRAS-CHAVE

Reforma de Córdoba; Reforma Universitária; Universidade Latino-Americana; Universidade brasileira, Sistema Latino de Universidade; Currículo

UNIVERSITY IN LATIN-AMERICA'S CONTEXT: 90 YEARS OF CÓRDOBA REFORM AND 40 YEARS OF BRAZILIAN UNIVERSITY REFORM**ABSTRACT**

The text analyzes historical and politically the organization of university in the countries of Latin-America, taking as reference the social, political and cultural context of two period: colonial dominance and the republican period until the Brazilian student movement of 1968. The approaches and the estrangements are analyzed in terms of principals, objectives and consequences of the two main existent reform movements in the Latin context of Higher Education - the one of Córdoba in 1918 and the Brazilian University Reform of 1968. The text marks the 90 years of the movement of Córdoba and the 40 years of the Brazilian University Reform

KEYWORDS

Reform of Córdoba; University Reform; Latin-American University; Brazilian university; Latin System of University; Curriculum; University

INTRODUÇÃO

A estruturação da educação superior em universidades está estreitamente relacionada à sociedade, cultura, política e economia de um determinado tempo histórico. Assim, as universidades da América – Latina que se iniciaram em 1538, tiveram na sua configuração a marca dos valores defendidos pela sociedade de cada tempo histórico. Podemos afirmar que essas idéias sempre estiveram vinculadas a grupos de poder, uma vez que a menor ou maior pressão exercida por estes, direcionava e direcionam a finalidade, a função e o papel da universidade. A análise que empreendemos neste texto sobre a distância temporal dos movimentos estudantis em Córdoba, no ano de 1918, e do movimento da Reforma Universitária Brasileira, em 1968, toma em consideração a diferença entre a organização das universidades nos países colonizados pelos espanhóis, já no século XVI, e o surgimento das instituições isoladas de ensino superior no Brasil onde, apenas no século XX podemos falar em universidade. A análise passa principalmente pelas vinculações políticas e culturais dos diferentes países latino-americanos e é nesse sentido que podemos entender as diferenças nas proposições entre o movimento da Reforma de Córdoba de 1918 e o da Reforma Universitária Brasileira de 1968.

O atraso da estruturação da educação superior brasileira em universidades em relação aos outros países latino-americanos conta-se em séculos. Se tomarmos como referência outros países com o mesmo tempo histórico do Brasil, como os Estados Unidos e a Austrália, o surgimento das nossas universidades é inacreditavelmente tardio e pouco justificável em termos educacionais, sociais e culturais.

A UNIVERSIDADE NOS PAÍSES DE LÍNGUA ESPANHOLA

No século XV, na época dos “descobrimientos” empreendidos pelas nações européias através das grandes navegações, as universidades já eram instituições consolidadas principalmente na Inglaterra e na Espanha e, o que ocorria nesses países que colonizaram a América Latina, a América do Norte e a Austrália em relação às suas universidades, tendeu a se repetir nas suas colônias. Na época dos descobrimientos empreendidos pela navegação espanhola, a Espanha contava com doze universidades. A Inglaterra, por sua vez, possuía três grandes universidades por ocasião da descoberta dos Estados Unidos. Já na época do descobrimento do Brasil, Portugal possuía apenas a Universidade de Coimbra, fundada em

1308 (séc. XIV). No final do século XVI, já eram trinta e duas as universidades espanholas, as inglesas eram cinco, mas Portugal contava agora, apenas com duas (ROSSATO, 1998).

A Espanha, diferentemente de outros colonizadores, muito cedo cria universidades nas suas colônias com o objetivo de difundir, principalmente, o pensamento cristão e impedir a divulgação do protestantismo que ocorria na Europa. Tanto a Espanha como Portugal, tinham ficado ao lado de Roma na época da Reforma Protestante permanecendo-se católicos. Assim, um primeiro fato histórico quanto ao processo da criação das universidades latino-americanas vai ser explicado pelo cuidado que os colonizadores tinham em buscar através delas, a expansão do cristianismo e do modo europeu de civilização (DEVEZÉ, 1976).

Um fator apontado na literatura para a diferença abissal em termos de tempo e de interesse entre o surgimento da educação superior no Brasil e nos outros países latino-americanos é a condição de recursos humanos que contava a Espanha para atender as novas instituições. Faria (1952) aponta que a população letrada da Espanha era muito maior que a de Portugal e que, devido ao grande número de universidades existentes na Espanha (pelo menos uma em cada cidade mais importante), foi possível transferir recursos humanos formados e capacitados — inclusive docentes — para atender as colônias, sem prejudicar o atendimento às instituições e universidades da metrópole. O mesmo não acontecia com Portugal.

As datas das fundações das primeiras universidades latino-americanas dão a dimensão da disparidade de tempo em relação à preocupação em organizar um sistema universitário brasileiro. A primeira universidade fundada pelos espanhóis foi a de Santo Domingo, na atual República Dominicana, em 1538, apenas quarenta e seis anos depois do seu descobrimento. Esta instituição e as outras que a seguiram foram confiadas a diferentes ordens religiosas. A de Santo Domingo foi confiada aos dominicanos. A de San Marcos, em Lima, e a da Cidade do México, no México, fundadas no ano de 1551, foram entregues ao controle da Igreja Católica. As Universidades de São Tomás, em Bogotá, fundada em 1580, a de São Fulgêncio, no Equador, em 1586, e a de Santo Antonio Abade, em Cuzco, no Peru, fundada em 1597, foram confiadas aos dominicanos. Com elas, os grandes centros de ocupação espanhola estavam contemplados, assegurando o objetivo de difundir o cristianismo

nos diferentes territórios espanhóis. Em termos profissionais, a função dessas universidades era a de preparar a aristocracia colonial.

Segundo Janotti (1992), para o desenvolvimento dessas instituições as questões curriculares tiveram uma especial atenção. As matérias ali ensinadas eram as mesmas que se ensinava na prestigiosa Universidade de Salamanca (gramática, artes, direito canônico e civil e teologia), o que demonstra, numa simples análise, que havia a preocupação em oferecer o mesmo tipo de educação e não discriminar os colonizados. Embora voltadas para formar quadros profissionais, essas universidades eram tidas como de Humanidades (ALTBACH, 1991).

A expansão das universidades nas colônias espanholas intensificou-se no XVII, quando mais seis universidades foram criadas acompanhando o processo de ocupação territorial: Córdoba, na Argentina, em 1613; Javeriana, na Colômbia, em 1622; Yucatán, no México, em 1624; São Francisco Xavier de Chuquisaca, na Bolívia, em 1624; São Carlos, na Guatemala, em 1676; San Cristóbal de Huananga, no Peru, em 1677 (ROSSATO, 1998).

No final do século XVII, a América Espanhola já contava com doze universidades, todas criadas com os mesmos objetivos e o mesmo enfoque: aculturação e domínio cristão, forte dogmatismo doutrinário, preocupação com a formação profissional e ênfase nas disciplinas humanas (ALTBACH, 1991).

No século XVIII, as idéias iluministas presentes nas universidades européias tiveram grande influência na América Latina e, como principal reflexo, surgiu a luta pela laicização do ensino público. Este aspecto foi de grande importância na história universitária latino-americana tanto quanto na européia. A história das universidades das Américas aponta que, no final do século XVIII, todos os países americanos já tinham suas universidades menos o Brasil e o Canadá. A América Espanhola tinha dezenove instituições e América Inglesa (os Estados Unidos), vinte. O Canadá, embora tenha tido suas primeiras universidades apenas no século XIX com a Universidade de Dalhousie, em 1818, e a Universidade MacGill, em 1821, no final desse mesmo século já contava com catorze universidades. Ainda levaria um bom tempo para o Brasil ter as suas primeiras universidades, o que ocorreu somente na segunda década do século XX. Embora o tardio surgimento pudesse ter sido superado pela criação de uma nova estruturação nas nossas universidades, não foi isto o que se passou.

As universidades da América Latina, tanto as brasileiras como as espanholas, criadas mais no modelo francês de atendimento às necessidades de profissionais do que no alemão, preocupado com a formação cultural do povo, não iriam se libertar da influência desse modelo inicial após a independência política de seus países.

Para a universidade latino-americana a independência não se constituiu propriamente em ruptura do que já estava consagrado como cultura nessas instituições - elas não deixaram de ser o espaço privilegiado para a formação das elites governamentais. As universidades após a independência, não se reformaram para incorporar o modelo de universidade de pesquisa que representava a universidade moderna instalada por Humboldt, na Alemanha, no início do século XIX. Pelo contrário, as universidades latinas passaram a reforçar a forma de estruturar o ensino superior em faculdades isoladas e a função de outorga de título para o exercício de profissões. Nas palavras de Wanderley,

“O exemplo que o modelo francês trouxe para a América Latina foi o estabelecimento de faculdades para cada profissão, que diplomam os alunos para o exercício profissional outorgando títulos e qualificações com conhecimento dado pelo Governo.” (WANDERLEY 1985, p.20)

A busca por uma identidade própria nas universidades latino-americanas teve um marco no ano de 1918, com o Manifesto de Córdoba, na Argentina, que representou as lutas populares contra as oligarquias. Esse Manifesto, que ficou conhecido como “Documento da Reforma Universitária”, expressava a luta pela autonomia da universidade e pela democratização da sua direção. Esse documento foi um marco por demonstrar o inconformismo das classes médias latino-americanas e por reivindicar uma maior participação dos alunos nas questões administrativas. O Manifesto viria a ter grande significação no seu tempo e podemos dizer que seu significado perdurou ao longo do tempo servindo como estímulo cinquenta anos depois para as lutas dos estudantes latinos na década de 60.

O MANIFESTO DE CÓRDOBA COMO INSTRUMENTO DE LUTA E IDENTIDADE

Pode-se afirmar que o Manifesto de Córdoba, que resultou no Documento da Reforma, marca o começo da construção da identidade da universidade latino-americana. Ele é um movimento desencadeado pelos estudantes latino-americanos contra o que consideravam dependência, atraso, cristalização na transmissão e na produção de conhecimento, além de arcaísmo nas formas de governo (RIBEIRO, 1982, p.122).

O Manifesto de Córdoba pode ser analisado quanto às reivindicações sobre o papel sócio-político e cultural da universidade, em duas dimensões: a dimensão educacional e a dimensão político-social,

Quanto à dimensão educacional voltada para a estruturação interna da universidade, o movimento pautava-se por luta em defesa de princípios como: autonomia política, docente e administrativa; democracia na eleição dos dirigentes universitários; seleção dos professores por concurso público; transparência na fixação prévia dos mandatos e apreciação da eficiência e competência no exercício dos cargos administrativos; gratuidade e liberdade acadêmica para as cátedras e para os alunos na escolha das disciplinas; livre frequência às aulas (DEVÈZE, 1976).

A dimensão político-social do movimento, representada pela visão de que é papel da universidade ter uma responsabilidade política com a nação e com a defesa da democracia, levou os estudantes, desejosos de uma nova situação social e política para as nações latino-americanas, a cobrar das universidades uma missão que transcendia suas atividades acadêmicas. Essa nova visão fomentou o sentido de uma universidade atuante, tanto na produção e disseminação do conhecimento, como na ação de implementar políticas para a eliminação de fronteiras entre os povos latinos e para a defesa dos princípios de uma cultura solidária e de manutenção da paz entre eles, ampliando para o desenvolvimento de uma “consciência das comunidades latino-americanas” (GARRIGO, 1970, p. 45).

Passados 90 anos, pode-se afirmar que a mais importante influência que Córdoba deixou foi a luta pela construção do sentimento de uma identidade “latino-americana” que fosse, ao lado do modelo francês e humboldtiano, um modelo político latino influente. Essa forma de entender a universidade iria, daí para frente, perpassar todo o ambiente acadêmico

latino-americano e levar às constantes lutas por uma sociedade democrática e regida pela justiça social, bem como influenciar o movimento estudantil latino de 1968.

Em síntese, o percurso do sistema universitário latino-americano iniciou-se no século XVI, logo após a colonização dos países, com o modelo de universidade do sistema espanhol e submetido ao controle do clero. Posteriormente, no século XIX, foi regido pelo modelo francês de Napoleão, levando a um ensino superior fragmentado que se prestava, segundo Ribeiro (1982, p.106), a “perpetuar os interesses do pacto oligárquico estabelecido pelo patronato empresarial e o patriciado burocrático”.

Contra esse panorama, o Movimento de Córdoba transformou-se na fonte mais significativa de contestação sobre o papel social da universidade. Pode-se dizer que ele é, além de um marco profundo, a semente de um novo paradigma de universidade. Os fatos políticos do início do século XX, como a I Grande Guerra, a Revolução Russa e a Revolução Mexicana, na análise de Wanderley (1987, p.23), colaboraram para “acentuar o sentimento nacional e o desejo de romper com o passado europeu que marcou decisivamente o caráter das elites da América Latina e a nossa estrutura sócio-econômica e política”.

A UNIVERSIDADE NO CONTEXTO BRASILEIRO E A REFORMA UNIVERSITÁRIA DE 1968

Analisar a educação superior brasileira, construir um referencial dialógico com a evolução da política educacional até 1968 (época em que a Reforma Universitária se consubstanciou em Lei Nº 5. 540/68), e tecer um paralelo com os objetivos, princípios e reivindicações da Reforma de Córdoba, exige recuperar alguns breves aspectos dessa história a partir da missão dos jesuítas que aqui chegaram em 1549.

No Brasil, na época da colonização, o incipiente ensino superior, que foi surgindo nas cidades mais importantes, estruturou-se na forma de colégios isolados seguindo o modelo do sistema português. Esse sistema, onde imperava o *Ratio Studiorum*, tinha um currículo dividido em dois graus: o *Studia Inferiora* que, grosso modo, correspondia ao atual ensino secundário e o *Studia Superiora*, correspondendo aos estudos universitários, com cursos de filosofia e teologia. O curso de filosofia durava três anos e o curso de teologia, quatro anos.

Nesse tempo, o que mais caracterizava a forma curricular era o aspecto de unidade, quer da matéria, do método, quer da atuação do professor — todos devidamente autorizados pelo poder educacional comandado pela religião católica. O princípio da unidade do professor determinava que um mesmo docente acompanhasse a turma do início ao fim do curso. Essa unidade era completada pela unidade do método, que devia ser seguido por todos os mestres. O conteúdo das matérias era explorado através do estudo aprofundado do pensamento dos autores eleitos, como Aristóteles e Santo Tomás de Aquino.

A aula, como o elemento pedagógico central, complementava a estruturação curricular e era estruturada de forma orgânica, com unidades expositivas articuladas, em que o mestre discorria sobre o tema e os alunos acompanhavam passivamente (FRANCA, 1952). Também era função do catedrático desenvolver no aluno as atitudes pessoais tidas como necessárias e que conformavam o perfil do estudante; o senso de responsabilidade; a solidariedade entre os alunos; a consciência da autoridade; a disciplina, no sentido da obediência; e o respeito à legalidade. Nota-se que não estava presente nessas atitudes uma preocupação com a sociedade, com o desenvolvimento de conhecimentos novos ou com o desenvolvimento do país. De forma geral, também não havia a preocupação com a “realidade local” nesses ensinamentos.

O currículo dos primeiros Colégios jesuítas no Brasil na época colonial, que eram em número de oito, particularmente nos cursos de Artes — também chamados de Curso de Ciências Naturais ou Curso de Filosofia — seguia o mesmo currículo do ensino superior europeu, mas não tinham a mesma validade no espaço europeu. Era desenvolvido em três anos, onde se estudavam: lógica, física, matemática, ética e metafísica, continuando a ser Aristóteles o principal autor. Os graus de bacharel e licenciado conferidos por esses cursos, só se diferenciavam na composição das bancas examinadoras de final de curso. Para os bacharéis a banca era composta por três membros e, para os licenciados, por cinco membros (LEITE, 1952).

O conteúdo desse ensino visava uma cultura geral e, não raro, tinha a finalidade propedêutica aos cursos profissionalizantes na Universidade de Coimbra. Os rituais e as solenidades dos cursos desenvolvidos nos colégios do Brasil Colônia seguiam os padrões das universidades européias: anel, livro, beca, capelo azul de seda, pajem do barrete, juramento. A

herança dessas formalidades acadêmicas manter-se-ia em muitas instituições por muito tempo, chegando aos dias de hoje (particularmente, o capelo, o juramento e a beca).

O contexto social, econômico e político brasileiro da segunda metade do século XVII, com um progressivo povoamento e surgimento da burocracia local, veio a desencadear o primeiro movimento Pró-Universidade no Brasil. Os senhores de engenho, os funcionários públicos, os criadores de gado, os oficiais mecânicos, desejavam formar e ilustrar seus filhos. As reivindicações eram para que os formados no Brasil tivessem os mesmos direitos dos formados no Colégio de Évora – Portugal, pois os formados no Brasil eram obrigados a prestar exames de “equivalência” para seguirem os estudos na Universidade de Coimbra (ROSSATO, 1998).

No final dos anos 1600, o movimento Pró-Universidade teve sua primeira vitória e a partir do ano de 1689 os graduados nos colégios jesuítas do Brasil não precisavam mais fazer exames de equivalência ou cursos complementares para seguir seus estudos, graças a uma carta régia que deu estatuto civil aos Colégios Jesuítas no Brasil (CUNHA, 1986). No entanto, a luta por uma universidade brasileira não teve ecos nem nesse período colonial, nem no período do Brasil Império. Sua criação dar-se-á no período republicano e, ainda, algumas décadas após a Proclamação da República.

Acusados de serem alheios à formação do homem-cidadão e apenas portadores de uma cultura exclusivamente humanístico-retórica e classista, os Colégios eram também vistos como anti-modernos, por deixarem de considerar a ciência que evoluía e continuarem se estruturando curricularmente somente com base numa filosofia feita de retórica, lógica, silogística e metafísica dogmática.

A expulsão dos jesuítas do sistema educacional por Marquês de Pombal¹ teve por razões essas considerações. Marquês de Pombal apontava que o ensino jesuítico não se interessava pelo desenvolvimento do conhecimento, pelas ciências experimentais, pela filosofia crítica e era também sem utilidade para a cultura por não considerar as línguas modernas ao lado do grego e latim. Ainda foi combatido como altamente negativo o aspecto moral e social dessa educação, apontando para um autoritarismo, uma corrupção dos costumes e uma devoção sem verdadeiro fundamento religioso.

¹ Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.

Pode-se apontar que, desde o começo da educação superior no Brasil, tivemos um conteúdo cultural importado do ocidente europeu com tendência internacionalista-imperialista e uma ideologia religiosa católica que impediam a modernização e o desenvolvimento da cultura nacional. A educação superior brasileira já era, nesse tempo, marcada por uma cultura transplantada, alienada e alienante no que diz respeito à construção de um projeto próprio de universidade.

Após a expulsão dos jesuítas do sistema educacional, o ensino brasileiro e o português se transformaram: a Igreja foi substituída pelo Estado; a unidade da ação pedagógica foi substituída pela diversificação das disciplinas isoladas; os professores religiosos foram substituídos por leigos; e o ensino teve novos currículos, novos métodos e nova estruturação.

No período pombalino, um programa cultural iluminista emergiu e ganhou um sentido social e político estimulado pelas contingências econômicas e políticas internas e externas. O novo enfoque das argumentações em favor de uma educação mais utilitarista é apresentado por Carvalho, reproduzindo as argumentações pombalinas:

Nenhuma coisa faz os homens mais humanos e mais dóceis do que o interesse: o comércio traz consigo a justiça, a ordem e a liberdade; e estes eram os meios, e são ainda, de conservar o conquistado; mas esta vida de lavradores, de oficiais, de mercadores, de marinheiros e soldados não se conserva com privilégios dos fidalgos, com imunidades e jurisdição civil dos eclesiásticos, com a escravidão e a intolerância civil (CARVALHO 1978, p. 96).

Pombal empreendeu também uma grande reforma na Universidade de Coimbra, acrescentando o ensino das ciências naturais baseado na observação, em vez de deduzido do pensamento dos sábios antigos, e, para combater Aristóteles, introduziu o estudo de novos autores da Filosofia Racional, da História Natural, da Física Experimental, da Química Teórica e Prática.

No Brasil, a reforma pombalina foi empreendida por aulas isoladas e dispersas. Com a expulsão, saíram todos os jesuítas que atendiam ao ensino superior. Em Portugal, Marquês de Pombal implementou uma educação que priorizou o indivíduo em consonância com o Estado. No Brasil, no lugar da educação jesuítica, Pombal criou as Aulas Régias. Cada Aula Régia era autônoma e isolada, com professor único e sem articulação entre elas. Os

professores eram improvisados, nomeados por indicação ou sob concordância do bispo, mal pagos e tornavam-se, via de regra, “proprietários” vitalícios de suas aulas régias.

Para implementar o ensino superior no Brasil, Pombal tomou a decisão de instituir um novo imposto colonial², o “subsídio literário”, embora nada que pudesse chegar próximo a um sistema de educação tivesse sido organizado e não se contasse com infra-estrutura, professores ou legislação.

Esta situação foi alterada em 1808, com a chegada ao Brasil da família real que, além de tornar o Brasil o local da Corte Portuguesa, vinha acompanhada de quinze mil pessoas. O Brasil ficou sendo sede da monarquia lusa de 1808 a 1820 e seu regime político passou de Colônia a Reino Unido (PILETTI, 1996). Foram criadas a Academia da Marinha e a Academia Militar, para atender as necessidades de defesa militar do reino e formou-se um núcleo de escolas superiores, cuja estruturação em instituições isoladas e voltadas para atender as necessidades da sociedade e de seu desenvolvimento perdura até hoje. Os cursos superiores continuaram voltados à formação de profissionais, agora para os quadros do Reino Unido. Assim, as Academias (Militar e da Marinha) surgiram com a função de formar oficiais engenheiros. Houve também investimentos no ensino técnico.

Nessa questão, o ensino que se processava no contexto brasileiro não diferia em suas finalidades daquele que era desenvolvido nos outros países da América Latina, ou seja, voltado para a formação interna dos quadros e, como o ensino estava integrado ao funcionamento estatal, a educação tinha a função de difundir as ideologias legitimadoras da exploração da Colônia.

Após a Independência, em nome dos princípios liberais e democráticos, foram redigidos planos visando uma nova política para o campo da instrução popular, mas, na prática, pouco se concretizou. Com o Ato Adicional de 1834 houve a criação de sistemas paralelos de ensino em cada província, numa tentativa de solucionar questões anteriormente centralizadas pela coroa. Começava haver uma preocupação com o ensino básico, continuando o poder central responsável pelo ensino superior. Tal medida em pouco alterou o quadro do ensino elementar, pois a verba destinada às províncias para custeio da instrução

² O Brasil parece ter incorporado a forma de criação de impostos que, pretensamente, serviria para solucionar problemas emergenciais. Da mesma forma, herdou a efetivação da medida sem, contudo, atribuir a arrecadação para o fim visado pela criação do novo imposto. Há semelhança com a criação, nos últimos anos, da CPMF.

pública era ínfima e insuficiente para fazer frente a tais responsabilidades³. Em relação ao ensino médio, em 1837, no Rio de Janeiro, o Colégio de Pedro II foi criado como estabelecimento-modelo dos estudos secundários, com o objetivo de nortear a iniciativa das províncias, pois nelas ainda eram mantidas aulas avulsas. A criação do Colégio de Pedro II representou, portanto, a primeira organização curricular.

Apesar das iniciativas de alguns teóricos e magistrados da época, a educação brasileira, como política educacional, caminhou muito lentamente e com pouca evolução. O ensino elementar era qualitativamente deficiente e quantitativamente precário e o ensino secundário era voltado para preparar o aluno para o ensino superior que beneficiava apenas diminuta parcela da população.

Já no período da República, esboçou-se um novo perfil educacional através de leis, decretos e atos institucionais, os quais estabeleceram critérios e diretrizes para o ensino primário, secundário e superior, além da tentativa de normatizar o ensino técnico, agrícola e o industrial. Quanto ao ensino superior, registrou-se a expansão de escolas isoladas, sobretudo do curso de Direito, atendendo as preferências das famílias e dos estudantes. O curso de Medicina era o segundo mais solicitado, mas a organização curricular, mesmo com a influência do núcleo dos positivistas no poder, não tomava a pesquisa científica como um ponto importante.

Nas décadas de 1920 e 1930 surgiram movimentos e ações importantes para a estruturação da educação. Um primeiro deles foi a idéia do Plano Nacional de Educação, com órgãos específicos tentando criar uma linha de diretrizes curriculares. Em 1924 criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), que contribuiu para a formação de uma nova consciência educacional no que se refere ao papel do Estado. Várias dessas idéias consubstanciaram-se em dispositivos da Constituição de 1924. (AZEVEDO, 1971; WEREBE, 1994).

O movimento de luta mais forte que tivemos nessa década foi o “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, defensores dos ideais de uma educação pública, gratuita,

³ A história da educação brasileira não apresentou período histórico em que tivesse havido suficientes recursos para instrumentar as propostas ou as determinações político-educacionais. Esse é um fato que perdura até nossos dias. Sucessivos governos têm apresentado a educação como prioridade no discurso, mas não na efetivação financeira, o que equivale a dizer que a educação não é de fato uma prioridade.

obrigatória, laica e de co-educação dos sexos (ROMANELLI, 1991). O manifesto é um documento amplo, que abrange os níveis de ensino em muitos aspectos: finalidades, valores, autonomia, papel do Estado, questão administrativa e financeira, conceito de universidade e formação de professores. As suas proposições estão baseadas na análise da situação do País, na necessidade da construção da democracia e na função social da educação.

Em relação ao ensino superior, o Manifesto reconhece que este mantinha uma vinculação exclusiva com as profissões liberais, sem alargar horizontes científicos e culturais, e não constituía uma educação universitária propriamente dita. O Manifesto é o primeiro documento e o primeiro movimento a apregoar a importância e os benefícios de uma verdadeira educação universitária, para uma nação e para o seu povo. Também criticou a estreiteza da oferta de cursos voltados somente para as engenharias, a medicina e o direito.

Contra essa exclusividade e entendendo que o ensino superior não deveria ter apenas uma vinculação utilitarista, o Manifesto propôs a criação de faculdades de ciências sociais, ciências econômicas, matemáticas, físicas e naturais, além da faculdade de filosofia e letras. Ainda, com uma visão mais científica, propôs a formação de pesquisadores em todos os ramos do conhecimento humano. Nesse documento, pela primeira vez, fez-se menção à tríplice função da universidade: pesquisa, docência e extensão.

No entanto, ao lado deste importante movimento e em função de uma progressiva centralização no regime político do governo Vargas, a estruturação da ainda inexistente universidade brasileira vai ser organizada pelo que estabelecia os Estatutos das Universidades Brasileiras, de 1931, elaborado por princípios autoritários. Os princípios ali contidos refletem a forma de ver a educação superior como um instrumento ideológico, o que é característico de toda intelectualidade diretamente ligada ao poder, e revelam o exercício do controle e da centralização, particularmente explicitado na organização curricular. Através deste documento o Governo Central reservava-se o poder de legislar e estabelecer as normas gerais para todas as instituições de educação superior. Era dele o dever de fiscalizar e controlar o cumprimento dos dispositivos legais, de reconhecer e equiparar as instituições estaduais e livres, às instituições federais. Também mantinha a prerrogativa de dispor sobre o ensino superior em todo o País, embora concedesse aos Estados e aos particulares a possibilidade de criar e manter universidades.

A Universidade de São Paulo, em 1934, e a Universidade do Distrito Federal, em 1935, foram criadas sob as determinações dos Estatutos e, embora tivessem os parâmetros traçados por estes, ambas propuseram-se a missão de centro de renovação e de formação de elites culturais e políticas, com conhecimentos científicos.

No projeto que as instituía ficava clara a compreensão de que uma universidade não pode ser a justaposição de faculdades, escolas e institutos. A USP tinha como centro integrador a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, responsável por importantes fins educacionais, como: cultivo de todos os ramos do saber, promoção do ensino de disciplinas de caráter não-utilitário, realização de pesquisas científicas e altos estudos de caráter desinteressado (FÁVERO, 1980). A UDF propôs-se a se constituir como instituição de cultura e de saber para preparar o homem e para formular intelectualmente a experiência humana. Para o educador Anísio Teixeira (1998, p. 89), que defendia a estruturação de uma verdadeira instituição universitária no país, a universidade é “a instituição que vela para que a curiosidade humana não se extinga, mas se cultive, se alimente e continue a fazer marchar a vida”.

No entanto, pouco se modificou o entendimento de educação superior no país com estes projetos de universidade, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 - Lei 4.024/61-, embora se constituísse na primeira LDB, não chegou a alterar a concepção nem a estruturação desse nível de ensino. Em seu projeto, a lei previa autonomia didática, administrativa e financeira às universidades e concurso de provas e títulos para provimento de cargos no magistério, mas a mentalidade conservadora que a instituiu e a forma de regime político imposto a partir de 1964, não levaram em consideração esses fins.

A ideologia dominante daí para frente estava impregnada da idéia de que a educação levava ao desenvolvimento e que a ação planejada era o seu instrumento mais eficaz. Esse binômio, educação-desenvolvimento, refletir-se-ia novamente na lei da Reforma Universitária de 1968, Lei Nº. 5 540/68, estabelecida pelo governo militar.

Os anos de 1960 foram repletos de acirrados debates sobre o papel da universidade, buscando definir para ela uma função ativa na transformação da sociedade brasileira. No cenário da educação superior brasileira, a década de sessenta tornou-se significativa no que se refere à participação estudantil tanto em movimentos do tipo seminários ou encontros, como em movimento dirigidos a reivindicações e posicionamentos

contrários às políticas de adesão e acordos, como o do MEC⁴ com a agência americana USAID⁵.

As mudanças políticas resultantes do golpe de Estado de 1964 determinaram uma intensificação no processo de "modernização" do ensino superior brasileiro e, pelo acordo MEC-USAID, o governo delegou a responsabilidade de reformulação de todo o sistema educacional a técnicos americanos, permitindo a importação de técnicas de ensino e estabelecendo a dependência das instituições brasileiras às estrangeiras, cujos valores absolutos eram a racionalização, a eficiência e a produtividade (ROMANELI 1991; FÁVERO, 1980; SILVEIRA, 1987). Tais valores, baseados em uma concepção de universidade conservadora, a serviço dos grupos dirigentes, com uma visão de formação voltada para um restrito profissionalismo e um suposto desenvolvimentismo nacional, estavam longe da perspectiva de defesa de uma universidade voltada para a realidade brasileira como queriam os estudantes que se organizaram em um movimento conhecido como Movimento Estudantil, cujo ápice foi em 1968. A força desse movimento e também para desmobilizá-lo, o governo instituiu uma nova lei para a educação superior, a Lei 5.540 de 1968, conhecida como lei da Reforma Universitária.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL DE 1968

A luta política dos estudantes para uma educação superior democrática e com vagas para todos teve pouca repercussão. Embora o movimento pudesse ser forte, principalmente nos centros mais desenvolvidos e onde havia maior número de instituições, debatia-se com o regime político centralizado. A perseguição aos seus líderes e aos professores atuantes ou simpatizantes do movimento foi intensa e drástica, com a proibição de reuniões de estudantes e de professores e dispersão das que ousavam ser feitas.

O Movimento estudantil caracteriza-se por lutas, debates, discussões sobre os problemas que consideravam urgentes. Os estudantes se levantaram contra o que consideravam caráter arcaico e elitista das instituições universitárias, e, notadamente, pela defesa de um aumento do número de vagas no ensino superior. Nesse período os estudantes viviam o fenômeno dos alunos excedentes, que eram os alunos que haviam conquistado lugar na universidade através do processo seletivo, mas que não podiam frequentá-la por falta de

⁴ MEC Ministério da Educação e Cultura.

⁵ USAID - United States Agency for International Development

vagas. O processo seletivo era feito por nota, e não por classificação, o que levava a se ter um maior número de alunos aprovados, que vagas disponíveis.

Os estudantes se organizavam em órgão representativo nacional – a União Nacional dos Estudantes, UNE, que foi substituído no período da ditadura pelo Diretório Nacional de Estudantes, instituído pela Lei Nº. 4 464/64 – e reivindicavam: autonomia universitária; participação dos corpos discentes e docentes na administração universitária através de critério de proporcionalidade representativa; adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; flexibilidade na organização curricular; além da ampliação da oferta de vagas nas instituições públicas (FÁVERO, 1994).

As proposições de reformas feitas pelos estudantes colocavam a questão da universidade articulada com a necessidade de reformas de base nas questões econômicas e políticas da sociedade. Na questão educacional, os estudantes reivindicavam a revogação dos acordos que vinham sendo feitos desde 1964, com a agência americana USAID. Estes acordos se caracterizavam pela assistência de técnicos americanos na elaboração do plano de estruturação de todo o sistema educacional, desde a educação fundamental até a superior.

Os estudantes através do movimento estudantil buscavam despertar uma tomada de consciência nacional sobre o problema das universidades, sobre seu caráter pouco democrático e pouco voltado para as realidades nacionais e apresentavam os problemas estruturais do ensino superior e as soluções que eles exigiam. Percebiam que os problemas estavam vinculados à situação histórico-social de uma elite conservadora, agravados por um regime de controle político. Tais circunstâncias impediam, na avaliação do movimento, uma modernização da universidade e uma inovação curricular. A base da organização da educação superior em faculdades também era questionada pelo movimento por ser anacrônica e entrar um processo de inovação no desenvolvimento da investigação científica e tecnológica.

Como no início do ano de 1968 a mobilização estudantil ainda mantinha uma intensa atividade dentro das universidades e nas manifestações de rua, o governo fazendo frente à “rebeldia” dos estudantes, cria um Grupo de Trabalho para, em caráter de urgência, elaborar um plano para resolver “a crise da universidade”. O Grupo de Trabalho propõe a reforma da universidade brasileira, visando “a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa” (Relatório do Grupo de Trabalho, 1968, p. 15), que se consubstancia na Lei

Nº. 5 540 em 1968. A lei passa a organizar toda a estruturação acadêmica, por longos 28 anos, quer na sua política, administração, currículo, vida estudantil e docente, só se modificando integralmente com a promulgação da atual LDB – Lei 9393 de 1996.

Como resultado, a universidade foi regida por um forte e centralizado controle e por uma organização rígida de currículo, por ausência de autonomia, pouca expansão e insuficiente número de vagas. Nesse sentido, a luta empreendida pelos estudantes teve pouco alcance. A racionalização, que se compunha como um dos princípios da nova lei, criou cursos baseados em currículos e carga horária mínimos; instituiu o sistema departamental e o sistema de créditos, acabando com o regime seriado. Com o objetivo de maximizar o uso dos recursos humanos, a matrícula passou a ser por disciplina, o que impedia também a identidade de turmas, grupos ou classe.

Em termos políticos, a Lei da Reforma Universitária propôs como objetivo conferir ao sistema universitário uma espécie de racionalidade instrumental em termos de eficiência técnico-profissional para o aumento da produtividade do sistema econômico. Era, novamente, a visão de um sistema de educação superior como provedor dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento nacional. Desta vez, uma expansão da indústria nacional. A visão de universidade estabelecida por essa Reforma é a de uma agência pragmática, necessária e decisiva no esforço de desenvolvimento do País.

Em termos econômicos, ela é vista como um pré-investimento capaz de oferecer “um produto” amplamente diversificado e atender as solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado. A concepção de universidade como uma agência provedora de técnicos é expressa em termos claros nas passagens do Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma: “a universidade deve criar o know-how indispensável à expansão da indústria nacional” e “é necessário absorver a legião de jovens que hoje a procuram em busca de um saber eficaz que os habilite ao exercício das numerosas profissões técnicas, próprias das sociedades industriais” (MEC, 1983, p.125).

Pela análise, verifica-se que a Reforma pretendeu estabelecer uma concepção de universidade que permitisse conciliar vários interesses conflitantes da sociedade e do governo, mas nenhuma das reivindicações dos estudantes. Tal situação levou a Reforma a estabelecer uma universidade que procurasse ser a síntese da concepção intelectualista e da concepção pragmatista, para atender um suposto mercado em desenvolvimento, e equilibrasse uma

racionalidade instrumental (aumento da produtividade dos sistemas econômicos) com uma racionalidade crítica e criadora, entendida como reflexão sobre as condições e o sentido do desenvolvimento para atender os interesses do governo.

Os objetivos da universidade concebidos pelos proponentes da Reforma diferiam dos buscados pelos alunos. Para o movimento estudantil a universidade orientar-se-ia por princípios tais como: autonomia universitária; gestão paritária; democratização do ensino traduzida em maior número de vagas e destinação de recursos estatais provenientes de um percentual fixo no orçamento da União; gratuidade do ensino; vestibulares de habilitação e não de seleção; cursos noturnos; condições efetivas de suporte à vida acadêmica (restaurantes, alojamentos, bibliotecas e serviço médico). Para os proponentes da Reforma os objetivos foram: eficiência, eficácia, não-reprodução de meios para fins idênticos, disciplinarização do conhecimento (ROMANELI,1991).

Para Roque S. M. Barros (1971), um dos integrantes do Grupo de Trabalho da Reforma, o movimento estudantil lutava por uma universidade crítica, tomando o termo “crítica” no sentido de contestação global da ordem social, aceitando apenas a crítica marxista da ordem burguesa. Para ele, os estudantes não entendiam universidade crítica como aquela que permite um juízo fundamental acerca do conhecimento obtido através do discernimento e discussão, o que era um equívoco dos estudantes, pois “a universidade nega-se a si própria, se deixar de ser crítica e de ser uma república livre do saber” (BARROS, 1971, p.232).

O novo “modelo” de universidade estabelecido, bastante diferente do reivindicado pelos estudantes, possibilitou um maior controle externo, menor liberdade didática, maior limite na já diminuta autonomia universitária e uma visão empresarial da educação superior que iria desencadear, dessa década para frente, numa grande expansão da educação privada. A partir da Reforma, a universidade brasileira passou a orientar-se mais acentuadamente, pela prática americana de subordinação das universidades à visão capitalista e a ser organizada e avaliada em função da sua produtividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo das universidades brasileiras evidencia que não houve no Brasil uma verdadeira tradição universitária a defender ou preservar. Nossa tradição de ensino superior é a de escolas independentes, organizadas para receber alunos secundaristas e prepará-los profissionalmente em alguma modalidade de formação autorizada por uma legislação formalística e rígida. Tradicionalmente a universidade é pouco voltada a uma formação intelectual, científica e cultural (formação geral). Com isso, tem sido difícil criar um espírito autenticamente universitário e uma mentalidade voltada para a universidade como centro de investigação e criação cultural.

A Reforma Universitária de 1968 tornou a universidade uma instituição ainda mais burocratizada, com menor autonomia e com maior dificuldade para a estruturação de um verdadeiro espírito universitário pelo qual tanto lutaram os estudantes de 1968. O processo desencadeado desde então nas universidades brasileiras não levou a uma efetiva democratização das vagas.

Nos tempos atuais ainda não se pode falar de uma universidade com identidade brasileira como pensavam os estudantes, nem com uma identidade latino-americana como requeria um dos princípios do movimento de Córdoba. Também não podemos dizer que foi alcançado o sentido político-social desses movimentos na defesa da responsabilidade política com a nação, como papel da universidade.

A universidade brasileira hoje está longe de corresponder aos ideais defendidos tanto pela Reforma de Córdoba como pela Reforma Universitária de 1968. A história da universidade latino-americana e seu vínculo com os processos político e econômico demonstram a necessidade da contínua luta em defesa da universidade como instituição autônoma e como expressão da liberdade de pensamento crítico e de responsabilidade social latino-americana.

A forma atual de estruturação da educação superior no Brasil e nos países da América – Latina, ainda demonstra sua vinculação com o modelo francês de atendimento à formação de profissionais. Tanto o movimento de Córdoba como o dos estudantes brasileiros de 1968, não lograram romper com o que estava consagrado como cultura nessa instituição, tão pouco lograram alcançar políticas para eliminar as fronteiras culturais entre os povos

latinos com vista a uma cultura solidária e a uma “consciência das comunidades latino-americanas”.

A busca por uma identidade própria nas universidades latino-americanas ainda caminha a passos lentos e, não raro, sofre alguns retrocessos marcados pelos determinantes neoliberais das atuais políticas educacionais.

Hoje, no Brasil, vivemos a expectativa da transformação em lei da proposição de uma nova Reforma Universitária (a do governo de Luis Inácio Lula da Silva) que, mais uma vez, busca conciliar interesses conflitantes. Pelo o que está posto no Projeto enviado ao Congresso no ano de 2007, está longe de promover uma estruturação verdadeiramente universitária para a educação superior brasileira contemplando os antigos princípios trazidos tanto pelo movimento de Córdoba como pelas reivindicações democráticas do movimento estudantil de 1968.

REFERÊNCIAS

- ALTBACH, P. **International Higher Education**. New York: Garland Publishing, 1991.
- AZEVEDO, F. **A educação na encruzilhada**. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- BARROS, R. S. M. **Diretrizes e Bases da Educação**. Pioneira: S. Paulo, 1971.
- CARVALHO, A. P. et al. **Arte Retórica e Arte Poética**. 17. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- CUNHA, L.A. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1986.
- DEVÈZE, M. **Histoire contemporaine de l’université**. Paris Société: D’Edition d’Enseignement Supérieur, 1976.
- FARIA, J. C. **Da fundação das Universidades ao ensino na Colônia**. Rio de Janeiro: Ed. Nacional, 1952.
- FÁVERO, M. L. A .Vinte e cinco anos de Reforma Universitária. In: MOROSINI, M.C. (Org.) **Universidade e Mercosul**. São Paulo, Cortez, 1994.
- GARRIGO, A. **La Rebeldia universitária**. Madrid: Guadarrama, 1970.

FÁVERO, M. L. A. **Universidade e Poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-1945.** Rio de Janeiro: Achimé, 1980.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Ed. Agir, 1952.

JANOTTI, Aldo. **Origens da universidade.** São Paulo: Edusp, 1992.

LEITE, S. **Artes e Ofícios dos Jesuítas no Brasil 1549-1760.** Rio de Janeiro: Livros De Portugal, 1953.

MINISTÉRIO EDUCAÇÃO E CULTURA. **Reforma Universitária: relatório do grupo de trabalho.** 3ª. edição. Março, 1983.

PILETTI, N. **História da Educação no Brasil.** 6ª. ed. São Paulo: Ática, 1996.

RIBEIRO, D. **A Universidade Necessária.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1991.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história.** Passo Fundo: EdiUPF, 1998.

SILVEIRA, N.D.R. **Universidade Brasileira: a intenção da extensão.** São Paulo: Ed. Loyola, 1987.

TEIXEIRA, A. **A Universidade de Ontem e de Hoje.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

WANDERLEY, L.E. **O que é universidade?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

WEREBE, M.J.G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil: 30 anos depois.** São Paulo: Ed.Ática, 1994.

ELISABETE MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA

Professora Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior-GEPES
Tel. (19) 3251 0671
E-mail: eaguiar@unicamp.br