



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
Campus de Marília



**CULTURA  
ACADÊMICA**  
*Editora*

# Universidade Multifuncional e Integrada: Contribuições de Florestan Fernandes para o Debate da Questão Universitária no Século XXI

Julio Hideyshi Okumura  
Henrique Tahan Novaes

**Como citar:** OKUMURA, Julio Hideyshi; NOVAES, Henrique Tahan. Universidade multifuncional e integrada: contribuições de Florestan Fernandes para o debate da questão universitária no século XXI. *In:* NOVAES, Henrique Tahan (org.). **Educação para além do capital e políticas educacionais na América Latina**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2024. p.349-392. DOI: <https://doi.org/10.36311/2024.978-65-5954-505-6.p349-392>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

**10.**  
**UNIVERSIDADE MULTIFUNCIONAL E  
INTEGRADA: CONTRIBUIÇÕES DE FLORESTAN  
FERNANDES PARA O DEBATE DA QUESTÃO  
UNIVERSITÁRIA NO SÉCULO XXI**

*Julio Hideysbi Okumura<sup>1</sup>*

*Henrique Taban Novaes<sup>2</sup>*

---

**Introdução**

O presente texto tem como objetivo debater as propostas de Florestan Fernandes antes aos problemas da universidade brasileira no contexto da ditadura empresarial-militar (1964-1985)

Nesse período, a Reforma Universitária de 1968 (lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968) e os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Agência dos Estados Unidos para Desenvolvimento Internacional (USAID) são os marcos legais que estão sendo debatidos por Florestan Fernandes, principalmente, no texto *A Universidade brasileira: reforma ou revolução* de 1975 - aqui referenciado como Fernandes (2021).

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação pelo Programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Marília

<sup>2</sup> Docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP Marília

A principal questão debatida pelo autor é: se há um movimento de reforma universitária em pauta, faz-se necessário debater que tipo de universidade vislumbramos construir no Brasil tendo em conta suas questões históricas, sociais, econômicas e políticas.

Fernandes (2021) deixa claro seu posicionamento marxista nesse texto. O autor mostra-se favorável, portanto, ao pensamento socialista ao tratar das questões da universidade brasileira, mas, devido à conjuntura de repressão militar-empresarial (1964-1985), considera como possibilidade concreta a reforma.

Que tipo de reforma universitária? Para Fernandes (2021) a proposta de reforma universitária não poderia se conter apenas no âmbito interno da universidade, mas ampliar o debate e as ações para além dos seus muros. Qual é o papel da universidade em um país subdesenvolvimento de capitalismo dependente para a sociedade e para a formação dos alunos (incluindo os filhos da classe trabalhadora)?

Fernandes (2021) elabora a ideia de *Universidade Multifuncional e Integrada*. A Universidade Multifuncional traz a ideia de que a instituição deve oferecer e investir nas diversas áreas de formação, contemplando a sua representatividade interna (nos colegiados) e democratizando seus espaços político em seus encaminhamentos. Além disso, é necessário que a universidade possibilite aos alunos de todas as frentes formativas o acesso ao conhecimento científico que o capacite a compreender não somente as especificidades do seu labor, mas os dilemas nacionais.

Ela deve ser integrada com os problemas da sociedade, isto é, deve exercer o papel de pensar os dilemas nacionais, não apenas preparar os estudantes para atuarem em seus ofícios específicos. A universidade, para o autor, tem o papel de auxiliar nos avanços

tecnológicos e democráticos, não pensar em atender as demandas restritas ao mercado. Ela deve elaborar o conhecimento científico para as soluções visando o bem da sociedade. Para isso, os alunos precisam ser preparados, sobretudo nos cursos de pós-graduação, para atuar como cientistas apontando os cenários e possíveis soluções para esses problemas (FERNANDES, 2021).

Arapiraca (1979) e Germano (2011) nos ajudam a compreender o movimento político educacional instaurado no período estudado. Para os autores, todas as ações engendradas e concretizadas estavam articuladas com um projeto de controle cultural encabeçado pelos Estados Unidos. Arapiraca (1979) nos mostra que houve nos acordos MEC-USAID (1968) diversos momentos em que o governo norte-americano proporcionou formações em suas universidades visando dar direcionamentos políticos para os quadros de formadores e grupos que atuariam como elaboradores de políticas educacionais no Brasil.

Os Estados Unidos, se colocando veementemente contra a União Soviética e a crescente organização de países que se mostravam inclinados ao pensamento socialista (ou mesmo progressista), atua estrategicamente em diversas partes do globo para contê-los. Havia, portando, como escreve Bevins (2022), um movimento global de dominação/controlado cultural organizado pelos Estados Unidos e, a América Latina, estava nesse projeto.

A pesquisa é de natureza teórica. De acordo com Severino (2012, p.122) é:

[...] aquela que se realiza a partir de registros disponíveis, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a

serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Para Reis (2012), a pesquisa teórica oferece ao pesquisador a oportunidade de aprofundar-se no tema proposto, compreendendo que a ciência é uma construção histórica. Portanto, por meio da revisão de obras e documentos já escritos, existe a possibilidade de visitar, teorizar e, sobretudo, avançar nos debates, vislumbrando novos olhares sobre a temática tratada.

Para tratar sobre a temática, o artigo se dividi em três partes: os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968, O problema da universidade brasileira e A Universidade Multifuncional e Integrada.

O pensamento de Florestan Fernandes se faz muito atual, visto que a universidade brasileira, como ele mesmo já havia previsto (FERNANDES, 2021), tornou-se um grande mercado educacional e um ambiente que, sobretudo, produz conhecimentos para atender o capital, e não a população.

Esperamos corroborar com esse debate apontando, com base nos escritos de Florestan Fernandes, caminhos para a transformação da Universidade brasileira.

### **Os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária de 1968**

O acordo entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, segundo Fernandes (2020) e Arapiraca (1979), trouxe ao contexto educacional brasileiro propostas que iam ao encontro dos interesses dos Estados Unidos – país que, naquele momento, punha em marcha

um processo de dominação cultural como parte de seu projeto imperialista pós-Segunda Grande Guerra. A escola, como instituição que atende a uma expressiva quantidade de pessoas, foi utilizada como ferramenta para educar os novos sujeitos, segundo a ideologia disseminada pelos norte-americanos. Saviani (2007, p. 382), no prisma da história e da filosofia da educação brasileira, denomina esse período como “tecnicista”.

De acordo com Arapiraca (1979), essa denominação se dá pelo fato de que a escola, pelo modelo internacional vigente, torna-se vazia das reflexões que dão condições para o ser humano pensar em si, na sociedade e na história de modo crítico e científico. Ela focaliza, principalmente, os aspectos técnicos para a formação do novo trabalhador demandado pelo contexto econômico. A influência teórica desse período embasa-se na perspectiva da “economia da educação” e tem como referência Theodore William Schultz, um dos precursores da teoria do capital humano (ARAPIRACA, 1979).

Na perspectiva global, após a Segunda Grande Guerra (1939-1945), de acordo com Hobsbawm (1995), emerge o conflito entre as duas principais potências políticas e econômicas globais, de um lado os Estados Unidos e do outro a União Soviética. À medida que elas se digladiam pela conquista do poder, fomentam transformações em todo o mundo. Ao findar desse período, durante a Guerra Fria, que surge a ideia de classificações de mundo em três escalas, sendo o Primeiro Mundo, representado pelos Estados Unidos; o Segundo Mundo, pela União Soviética; e o Terceiro Mundo, pelos países subdesenvolvidos. Nessa disputa, os norte-americanos – como representantes do bloco geopolítico do Ocidente e das ideias liberais – empreendem um projeto de dominação cultural por meio de acordos embasados em uma política de “boa vizinhança” (ARAPIRACA, 1979).

O Brasil, nesse contexto, entra no escopo dessa política como um dos principais representantes da América do Sul, e por passar por movimentações políticas que abriam caminho para avanços sociais, sobretudo, no governo de João Goulart (1961-1964).

Bevins (2022) aponta em sua pesquisa jornalística que, após a execução do chamado método Jacarta – ação violenta orquestrada pelo governo dos Estados Unidos contra o Partido Comunista Indonésio, que resultou no massacre de cerca de 1 milhão de pessoas no país asiático, em 1965 –, o presidente João Goulart tentou negociar possíveis investimentos estruturais para o Brasil. Contudo, em meio à caçada comunista promovida pelos EUA ao nível global, o presidente daquele país, John F. Kennedy, em conversa gravada em 1962 com embaixador dos EUA no Brasil, Lincoln Gordon, acenou que só liberaria recursos ao governo brasileiro se este fosse comandado por militares.

O jornalista afirma que: “Os dois homens concordaram em gastar milhões em planos contra Goulart para as eleições daquele ano e em preparar terreno para um golpe militar” (BEVINS, 2022, p. 127). Foi depois desses acertos políticos entre ambos, o governo militar brasileiro e o presidente dos Estados Unidos, que o dinheiro começou a entrar no Brasil.

Bevins (2022) auxilia na compreensão de que a Guerra Fria foi “violentamente calorosa”, sobretudo no Sul global. Houve 22 países que, de certa forma, seja por meio de políticas e intervenções indiretas, seja por meio de ataques violentos, foram afetados e controlados por ações imperialistas organizadas pelo governo norte-americano. O Brasil, como a maior economia da América do Sul, foi o primeiro país na América Latina a sofrer esse tipo de intervenção.

Além do campo político e econômico, a luta anticomunista se dava também no âmbito cultural. A Indonésia era o país com o

terceiro maior partido comunista do mundo. Os Estados Unidos, em uma tentativa de abalar o então presidente Ahmed Sukarno, produziram filmes que colocavam a figura do líder indonésio em supostas orgias. A tentativa foi frustrada pelo fato de não conseguirem atores que se assemelhavam com o líder indonésio. No Brasil, além da repetitiva ideia de que o comunismo tinha relação com o terrorismo, ou com símbolos satânicos, Bevins (2022, p. 135) menciona a publicação de uma charge em 1964, no jornal *O Globo*. Ela retratava Jango entre duas figuras, em uma campanha que tratava sobre a alfabetização:

[...] à direita, um homem sujo com roupas maltrapilhas, e no seu rosto o semblante da ignorância. À esquerda, seu professor, apontando e dando risada. Atrás do professor, saindo de sua roupa, está um longo rabo de diabo, com uma foice e um martelo estampado em seu ponto triangular.

Bevins (2022) deixa nítido que a guerra cultural estava na agenda das ações anticomunistas traçadas pelos Estados Unidos e que, no Brasil, como país predominantemente ligado a religiões judaico-cristãs, a pauta moralista era um dos vetores para o sucesso dessa empreitada.

Arapiraca (1979, p. 125) deixa claro que a atuação dos Estados Unidos nem sempre foi guiada por essas políticas de “boa vizinhança”: “[...] em 1806, no México, o Capitão Pike, à frente de um pelotão, invade o território mexicano situado ao Norte do Rio Grande, por ordem do General James Wilkinson”. Além dessa invasão, o autor elenca 62 outras similares, empreendidas em países da América do Sul e da América Central. Essa forma de política de “boa vizinhança”, para o autor, trata-se um novo formato de

dominação, “pacífico”, contudo, com a mesma finalidade: o controle econômico e cultural dos países da periferia do capital.

As contratações entre os países, diferente da ideia de ajuda solícita, tinha um objetivo claro: conter, de modo estratégico e pela introdução de um projeto sistemático, possíveis avanços ideológicos e políticos concretos vindos da esquerda – que, naquele momento, estava em ascensão e mostrava-se como elemento hostil aos intentos imperialistas. Para dar um exemplo, Cuba sob Fidel Castro, em 1959, conquista o poder junto aos guerrilheiros nacionalistas e inicia um processo de transformação. Florestan Fernandes – guiado pelo questionamento: a conquista da democracia leva ao socialismo ou o socialismo é única forma de conquistar a democracia? – escreve que a experiência cubana foi reflexo das transformações sociais latentes de muitos países caribenhos e da América do Sul (FERNANDES, 2015).

No Brasil, diferentemente de Cuba, o regime ditatorial empresarial-militar era a realidade vigente. No final da década de 1960, em 1968, o governo de Costa e Silva, com o Ato Institucional nº 5 – documento firmado pelo Presidente da República que, além de decretar o recesso do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas, das Câmaras de Vereadores e de todas as instâncias dos poderes políticos, concedeu todos os poderes deliberativos ao Chefe de Estado, por meio de seu artigo 2º. Além disso, como instrumento de poder, o artigo 10º do AI-5 decretou a suspensão da garantia de *habeas corpus* em casos de crimes políticos e de atos compreendidos como perigosos à segurança nacional e à ordem econômica.

Os anos seguintes, de 1969 a 1974, no governo Médici (1969-1974), são tidos como o momento de maior repressão desse período dos governos empresariais-militares (1964-1985). Além do exílio de grandes pensadores considerados subversivos nas diversas universidades brasileiras por influência do governo vigente – entre

eles, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Paulo Freire etc. –, cerca de 50 mil pessoas foram presas, e mais de 400, mortas e torturadas, segundo a Comissão da Verdade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Esses fatos de violência e perseguição aos chamados subversivos não aconteceram somente no Brasil, mas na maioria da América Latina, nas décadas de 1960 a 1980. Florestan Fernandes, ao estudar os aspectos sociológicos do golpe de 1964, conclui que as ações imperialistas junto à burguesia nativa desses países empreendem ações políticas ora violentas, ora palacianas, utilizando-se do Estado para mediar seus interesses. Essas ações configuram-se como contrarrevoluções preventivas, isto é, o Estado, a burguesia nativa e o imperialismo agem em conjunto para manter o controle político e econômico contra qualquer tipo de avanço que denote perigo ou prejuízos (FERNANDES, 2015).

Vale ressaltar que Florestan Fernandes chama a burguesia brasileira de “burguesia nativa” pelo fato de, historicamente, o grupo não ter intenções políticas – como as burguesias dos países representantes do capitalismo central teriam tido – de fomentar o desenvolvimento estrutural do país, por meio de uma perspectiva nacionalista, isto é, focalizando a formação de uma nação soberana. Assim, a “burguesia nativa” não poderia receber o nome de “burguesia nacional” ou de “burguesia brasileira”, pois seus intentos não corresponderiam a tal postura histórica, presente nos casos de revoluções clássicas. Pelo contrário, ela estaria sob o direcionamento cultural, político e econômico de projetos imperialistas (FERNANDES, 2005).

Os acordos MEC-USAID, para Arapiraca (1979), são umas dessas ações contrarrevolucionárias preventivas, porém, no campo cultural e educacional. O Brasil, foi um dos privilegiados escolhidos

a participar de diversas ações conduzidas por universidades norte-americanas.

Arapiraca (1979) comenta, por exemplo, as intenções políticas de “boa vizinhança” dos norte-americanos que guiaram as ações do Plano Aliança para o Progresso. A Aliança para o Progresso foi um projeto político executado pelo governo dos Estados Unidos durante a presidência de John F. Kennedy. Seu objetivo era o de integrar os países da América nos aspectos político, econômico, social e cultural frente à ameaça soviética no continente. Para o autor:

A implantação da política da boa vizinhança e o movimento desenvolvimentista da Aliança para o Progresso nos pareceram uma tentativa de utilização dos aparelhos superestruturais da sociedade latino-americano e a brasileira em particular, para a conquista pacífica de novos parceiros periféricos. Neste sentido, o segmento educativo exerceu o papel de legitimador do status quo como também propiciou a implementação de novo estado industrial, fornecendo-lhe a mão de obra necessária (ARAPIRACA, 1979, p. iv).

Com isso, os Estados Unidos esperavam manter parcerias com os países da periferia do capital na América Latina a fim de determinar suas ações políticas ao nível global, e de utilizar as instituições vinculadas ao Estado – incluindo a escola – como meios para introduzir um novo tipo de indústria, de fabricação de bens duráveis, conforme Freitag (1980), que demandaria a formação de mão de obra especializada.

O programa organizado pelos acordos MEC-USAID contava com três fases. Na primeira, foi feito um Acordo de Consultoria de Serviços para Educação Secundária e Industrial. Nesse momento, os representantes do Conselho Federal de Educação, da Diretoria do

Ensino Secundário (DES), bem como funcionários do alto escalão do MEC receberam, por solicitação das autoridades da área, com o Ministro da Educação, uma consultoria dos especialistas norte-americanos. A finalidade dessa fase era a de preparar os quadros políticos no quesito planejamento.

Na segunda fase, o MEC designou quatro educadores brasileiros para trabalharem com os norte-americanos, com uma ajuda de custo concedida na forma de bolsas de estudo. Esses educadores brasileiros passaram por um período de dois anos de formação na Universidade de Michigan, estado no Centro-Oeste dos EUA. Os educadores brasileiros também passaram por uma formação específica, de mais dois anos, sobre ensino elementar na Universidade de Wisconsin, no Norte dos EUA. Esse momento de formação contemplou os seguintes tópicos: Planejamento de Currículo, Estudos Sociais, Administração Escolar, Supervisão, Sistema Educacional dos EUA, Formação de Professores nos EUA - apresentação histórica da formação de professores nos EUA, Liderança Funcional e Educação numa Perspectiva Sociológica (ARAPICARA, 1979)

Depois das formações e acompanhamentos nas universidades norte-americanas, deu-se início a terceira e última fase do programa, em que os educadores brasileiros passam a implementar políticas em todas as esferas políticas estatais.

A dimensão ideológica da parceria entre os países, Estados Unidos e Brasil, para Arapiraca (1979, p.172), ficava nítida no “[...] modelo educativo adotado, [que] diante da documentação existente, em verdade, espelha mais uma realidade alienígena a que se está querendo alinhar toda a nacionalidade”. Já para Florestan Fernandes, a investida norte-americana nesse período, por meio dos acordos MEC-USAID, eram empreendimentos que tinha como finalidade,

além de preparar mão de obra técnica e qualificada para atender às demandas econômicas, formar uma nova geração subjugada aos imperativos culturais preconizados pelos Estados Unidos como estratégia para a direcionamento cultural (FERNANDES, 2020).

O capital humano, conceito postulado por Theodore Schultz, prêmio Nobel de economia em 1968, utilizava como base teórica a economia da educação, e concebia que o fator humano está relacionado à produção e ao desenvolvimento da sociedade. O autor considera em seus estudos que o trabalho humano, quando recebe qualificação por meio da educação, é um elemento importante para amplificar a produtividade no âmbito econômico (SCHULTZ, 1973). A aplicação desse conceito no sistema educacional, de acordo com Florestan Fernandes, impôs pressupostos da pedagogia tecnicista e produtivista sobre o ensino.

A partir disso, disseminou-se a ideia de que a educação é um dos pilares do desenvolvimento da sociedade, na medida em que traz mais valor para cada um individualmente, e, como consequência, para a economia como um todo, por meio da participação dos indivíduos no mundo do trabalho. A disseminação da teoria do capital humano, além desses aspectos, trouxe a “culpabilização” do indivíduo pelo seu fracasso ou sucesso, deixando à margem e desfocando questões relacionadas aos problemas da esfera social – por exemplo, o desemprego como dilema estrutural (FERNANDES, 2020).

Na concepção de Germano (2011), a partir dos acordos MEC-USAID, estabelece-se uma relação clara entre educação e produção. A economia da educação pretendia inculcar a ideia de que há uma dependência direta entre o nível de educação (ou investimento) e os impactos no desenvolvimento da vida do sujeito, da economia e do sistema educacional. A preocupação do sistema educacional – que passava então a ser gerido, lembremos, pelos

representantes do governo que receberam intenso treinamento das universidades norte-americanas – seria então a de pensar como, de que tipo e de qual a qualidade de capital humano que seria necessário formar no país para que todo esse empreendimento atendesse aos interesses e aos objetivos impostos pelo mercado.

Diferente do que defendia a CDEP, a teoria do capital humano encarava o acesso à educação como um investimento comparado a outro qualquer, deixando de lado a ideia de humanização e de politização do ser humano. Conseqüentemente, a formação passava a ser vista somente como um meio para se chegar a um fim, não como processo de humanização. Para Florestan Fernandes, essa forma de compreender a educação no Brasil trazia algumas implicações importantes.

A começar, pelo fato de que a educação passa a ser tratada como uma prática que visa à formação do ser somente para o trabalho, deixando de lado a necessidade de formar o cidadão para o desenvolvimento da democracia (FERNANDES, 2021). Além disso, o mercado educacional, que já havia deixado seus rastros na LDB de 1961, com a vitória do grupo de Lacerda, ganhava com a teria do capital humano outra oportunidade: a de utilizar suas bases filosóficas para conquistar mais espaço no amplo e promissor mercado da educação do país (FERNANDES, 2020).

Segundo Florestan Fernandes, foi a partir desse marco histórico da educação brasileira, os acordos MEC-USAID, que o mercado educacional se expandiu. As empresas educacionais começaram a tomar espaço, tendo em vista o significativo contingente de pessoas sem acesso à escola no Brasil.

A privatização do público impôs-se em favor dos interesses particularistas, leigos e confessionais. Logo, se inicia o eclipse

gradativo do ensino público, que se alçaria, sob a ditadura instaurada em 1964, em política de acumulação do capital através do ensino concebido como mercadoria. Por sua vez, as escolas privadas comercializaram o ensino e as escolas católicas, em todos os graus, correspondiam à necessidade de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela filosofia da educação perfilhada pelo regime militar (FERNANDES, 2020, p. 67).

Aqui Florestan Fernandes aborda dois dos problemas implicados no acordo. Ele denuncia o fato de que a Igreja Católica se baseava no conservadorismo como prática pedagógica, engendrando concepções e ações que não condiziam com o paradigma pedagógico democrático. Suas práticas estariam, portanto, aquém do que a sociedade vigente necessitava, no que se refere à forma de educar os cidadãos. Junto a isso, Florestan Fernandes ressalta que, com a vitória dos privatistas na LDB 61, o mercado educacional recebeu nova força, sobretudo, pela condução e abertura oferecida pelo Estado (FERNANDES, 1966).

A repressão imposta pelos governos militares, além das ações unilateralmente deliberadas, cassou movimentos sociais que lutavam pela educação e pela cultura popular, como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Cultura Popular (MCP). Grande parte dos integrantes desses movimentos foram presos ou exilados. Houve, também, intervenções em universidades, como a UnB. Sobre esta investida (ou invasão), Germano (2011, p. 107) conta que:

A primeira invasão ocorreu logo no dia 9 de abril de 1964 por um contingente de 400 homens da Polícia Militar de Minas Gerais, além das tropas do exército oriundas de Mato Grosso. O Reitor Anísio Teixeira – um dos principais educadores do país e

inspirador do projeto inovador da UnB – foi destituído de suas funções, sendo substituído por Zeferino Vaz, professor da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, pertencente à Universidade de São Paulo (USP). Tal professor foi nomeado por Luís Antônio da Gama e Silva – reitor licenciado da USP – que acumulava, na ocasião, as pastas da Justiça e da Educação e Cultura. Foram efetuadas prisões de professores e estudantes, instaurados um Inquérito Político Militar e o interventor demitiu, imediatamente, treze professores sem que qualquer acusação lhes fosse feita.

Além dessa intervenção, Germano (2005) relata mais três momentos similares: um na UnB, em 1965, que resultou mais 15 remissões de professores; outro na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em 1964, episódio que depôs o reitor Aluísio Pimenta e nomeou o coronel Expedito Orsi Pimenta, professor do colégio Militar de Belo Horizonte; e uma última na USP, que foi invadida duas vezes, em meio às greves e manifestações de estudantes e professores. A primeira vez em 1964, por forças policiais do Estado de São Paulo, e a segunda vez em 1968, por grupos paramilitares de direita fortemente armados. Nesta segunda invasão, a violência foi tamanha que resultou na morte de um estudante e na destruição do prédio da faculdade situado na Rua Maria Antônia.

A partir de 1964, conforme demonstra o livro *O controle ideológico na USP (1964-1978)*, da Associação de Docentes da Universidade de São Paulo (ADUSP, 2004), iniciaram-se vários processos de cassação e prisões contra os professores considerados subversivos. No livro, há falas de professores, cartas, reportagens, deliberações de assembleias e pareceres do grupo de professores ameaçados. Entre os acusados de subversão, estavam os professores Caio Prado Júnior, Mario Schenberg, Fernando Henrique Cardoso, Paul

Singer, Pedro Henrique Saldanha, João Cruz Costa, Samuel Pessoa e Florestan Fernandes. Contra as acusações, em carta dirigida aos agentes policiais, Florestan Fernandes afirma: “Não somos um bando de malfeitores! Nem a ética universitária nos deixa converter o ensino em fonte de pregação político-partidária” (FERNANDES, 1975, p. 209).

O contexto em que foi promulgada a Lei nº 5.540/1968, que instituiu a Reforma Universitária, era, portanto, de forte repressão política. Germano (2005) afirma que o objetivo da reforma era de disciplinar a vida acadêmica, transformando-a com base na racionalização do modelo empresarial, e privilegiando a privatização do ensino e do espaço universitário.

A ideia de expansão da universidade sem o devido debate a respeito da sua qualidade e função social não estava somente calcada nos modelos norte-americanos, mas, também, nas propostas de professores, alunos e especialistas que lutavam pela modernização do ensino universitário.

Outros grupos também endossavam esse debate, como os militares. Germano (2005) cita uma das principais instituições a favor da Reforma Universitária que era o Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Em sua leitura, o que tornou a reforma viável foi justamente o engajamento desses diversos grupos, e não apenas as imposições do acordo imperialista. Ou seja, havia na época um contexto de debate no espaço universitário sobre o assunto, com diversas posições e propostas sendo declaradas, apensar dos direcionamentos e milites ideológicos impostos pelo governo militar (CUNHA, 1991).

Para Martins (2009), a Reforma Universitária de 1968, além de atender às pressões vindas de diversos grupos pertencentes às universidades, como já citado, deu margem para o surgimento de um

“novo” ensino superior privado no Brasil. O discurso pautava-se na ideia de que as universidades públicas não tinham vagas suficientes para atender às crescentes demandas de acesso presentes no contexto. Além disso, o ensino superior privado tem interesses e objetivos distintos do ensino público, a saber: o foco no lucro e a rápida adaptação para o atendimento das demandas do mercado. A prioridade é dada quase que estritamente à formação profissional.

Para Martins (2009), esse modelo de escola pode ser considerado outro sistema formativo se comparado ao público, pois a articulação entre ensino e pesquisa, a autonomia do trabalho docente, os compromissos com os interesses públicos são reduzidos à ideia de mercadoria. Os alunos, nesse sentido, convertem-se em consumidores (ou clientes) de um serviço prestado.

No quesito pedagógico, Florestan Fernandes manifesta-se contra a ideia de um direcionamento estritamente prático na formação dos alunos. Esse tipo de ensino superior propunha a ampliação das vagas, mas com o menor custo possível. Nos dizeres das gestões atuais: fazer mais com mesmo recurso. A racionalização dos recursos foi o vetor que mobilizou as modificações introduzidas pela Reforma Universitária de 1968. Florestan Fernandes se posicionava contra essa questão, pois considerava que ela estava atropelando um debate necessário: Qual o tipo de universidade que deveria ser pensado no contexto brasileiro? Para ele, não adiantava ampliar meramente o ensino superior no país, sem antes pensar na formação a ser ministrada (FERNANDES, 2020).

Horta (2005) adiciona outra problemática à reforma, referente às brechas que a lei deixou para a criação de estabelecimentos isolados. Essa abertura permitiu que o setor privado tivesse ainda mais autonomia. O discurso da escassez de recursos vinha do governo como argumento pela reforma e como resposta às pressões populares,

sobretudo dos alunos. Surgiu, então, outro ponto de tensão: A “liberdade” de ampliação, como caráter complementar, da rede privada.

Em suma, os acordos MEC-USAID e a Reforma Universitária foram criticados por Florestan Fernandes no final da década de 1960 e início de 1970 por introduzirem elementos ou aprofundarem questões como: a dependência cultural sob égide do imperialismo, o tecnicismo no quesito do currículo e nos direcionamentos educacionais do país, e a “ditadura” no quesito qualitativo do ensino, isto é, a imposição de uma filosofia educacional e das práticas pedagógicas. Florestan Fernandes será um dos debatedores desses pontos, principalmente, no que se refere à universidade. E lança um livro, composto por diversos textos oriundos de suas falas em espaços públicos e acadêmicos.

Assim, Florestan Fernandes tratará sobre o tema educacional, sobre especificamente a universidade e seus dilemas, ao mesmo tempo, como acadêmico (apesar da sua aposentadoria compulsória da USP, em 1968) e como militante (FERNANDES, 2021). No próximo tópico, abordaremos suas posições e proposições.

### **O problema da universidade brasileira**

A USP, no contexto dos anos 1930, fazia parte do projeto de modernização do Brasil. O desenvolvimento civilizatório do país estava calcado na estruturação de um Estado com características políticas e administrativas coerentes às demandas impostas pelas transformações globais do modo de produção capitalista. A universidade, como instituição-símbolo do progresso e da ciência, era parte desse empreendimento (TRINDADE, 1999).

Na década de 1960, somente 3,38% dos estudantes do país cursavam o ensino superior. Além desse problema crônico, havia três outras importantes questões a debater: a) a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior; b) o radicalismo intelectual; e c) o isolamento dos jovens pelos professores, em detrimento da reconstrução da sociedade (FERNANDES, 2021b).

Fernandes (2020) salienta que essas propostas e pressões impostas pela Reforma Universitária de 1968 não eram fruto somente de imposições culturais imperialistas, mas, também de grupos de estudantes e professores. De acordo com Minto (2011, p.179), a Reforma Universitária de 1968, trazia como finalidade, mediada pelas intenções de grupos ligados aos privatistas da educação, a “manutenção do ‘padrão’ anterior da escola superior e da ‘universidade conglomerada’”.

Estes grupos, ao invés de lutar por um projeto de universidade para a população (não apenas pela expansão das vagas), agiam como representantes das propostas das classes dirigentes. Agiam como pequeno-burgueses, sem refletir a respeito da realidade e da necessidade de reformas e revoluções no ambiente e no sistema que rege a universidade como instituição.

Sobre o primeiro ponto, a submissão e a tutela da cultura por parte do direcionamento político exterior, as universidades possuem alto grau de autonomia em praticamente todos os aspectos, mas, como sua criação e as pessoas que ocupam esse espaço são em grande parte representantes da elite, os interesses sociais e os valores culturais predominantes no ambiente, conseqüentemente, também o são.

O interesse de refletir sobre a universidade e sua representação social, cultural e política, nunca esteve na agenda política educacional brasileira como prioridade. Para os propositores da reforma de 1968,

ela já executava sua função, como já mencionado: a de oportunizar aos filhos das classes dirigentes uma formação de qualidade.

A necessidade de formar pessoas treinadas e com embasamento científico teórico e prático – em outras palavras, formar cientistas – está entre as funções da universidade. Os profissionais formados nesse espaço devem ter a responsabilidade de pensar o Brasil, cada qual em sua área. Com bases na sociologia de Mannheim, Florestan Fernandes considera que, nos limites do capital, o pensamento racional pode ser um dos fatores de fomento e direcionamento das políticas, a fim de conduzir avanços nos aspectos culturais, econômicos e sociais (FERNANDES, 2020).

As classes médias, escreve Florestan Fernandes, também se aproveitaram desse espaço como meio de adentrar as estruturas de poder e de ter melhores condições para frequentar os círculos intelectuais do país. Na prática, isso significa conquistar trabalhos melhores e com remunerações mais atrativas (FERNANDES, 2020).

Com o desenvolver do modo de produção capitalista, apesar do atraso e da falta de ímpeto da burguesia nativa de tomar a frente de empreendimentos no setor industrial no Brasil (FORJAZ, 1984). Produtos industrializados, acessíveis outrora estritamente por meio da importação – fossem bens de consumo utilizados pela grande massa (como os alimentos), fossem bens duráveis –, a partir de 1937 (Estado Novo), encamparam-se na produção industrial em solo nacional (FREITAG, 1996).

Como exemplo histórico, na educação na década de 1940, devido ao reflexo dessa nova realidade econômica, criaram-se algumas instituições do denominado Sistema S, como o Senai e o Senac. Essas instituições foram criadas para atender às necessidades formativas do país no que tange aos setores da indústria e do comércio em geral. De início, os cursos eram oferecidos aos trabalhadores das áreas

representadas e tinham curta duração. Essa configuração também foi elaborada para entregar ao mercado novos trabalhadores com condições formativas mínimas no cenário emergente.

As universidades, na concepção de Florestan Fernandes, teriam outros atributos. Em especial, o de promover uma formação que envolva os estudantes nos dilemas históricos, econômicos, culturais e sociais advindos da realidade (FERNANDES, 2020). No entanto, os grupos defensores da Reforma Universitária advogavam para que o formato das escolas superiores continuasse centrado nos mesmos interesses e nos mesmos valores, engendrando, assim, a reprodução de um controle ideológico, que configura a universidade brasileira sem pensar na diversidade que a representa.

As universidades, para Florestan Fernandes, não podiam permanecer isoladas e sem interação com as questões que envolvem o Brasil, em todos os âmbitos: formação para o trabalho, formação de pesquisadores, formação crítica, formação para dialogar com as questões vindas da sociedade e de seus dilemas. Em outras palavras, era preciso que a universidade brasileira abrisse sua visão para estar, ser e compreender seu contexto, a fim de atuar como promotora da ciência e como instituição responsável pelo desenvolvimento da democracia. Nesse sentido, Florestan Fernandes defendia que a universidade fosse: “educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao povo e capaz de exprimir politicamente os seus anseios profundos” (FERNANDES, 2020, p. 109).

A denúncia de Florestan Fernandes com relação à Reforma Universitária centrava-se em sua organização administrativa e em sua função na sociedade. Ambas estão entrelaçadas: a universidade precisa ser um espaço com estruturas democráticas em todos os aspectos, e sua função, representada pelo trabalho dos professores e estudantes,

deve acompanhar a evolução da sociedade, formando especialistas, pois, “nenhum país poderá possuir ciência e tecnologia moderna, por exemplo, sem formar antes cientistas e técnicos” (FERNANDES, 2020, p. 67).

Parece uma afirmação óbvia, mas, no caso brasileiro, não é. Florestan Fernandes aponta que a tradição cultural da universidade não está preparada para oferecer condições dignas de trabalho e de estudos a seus membros. Essas características advêm do caráter ideológico da instituição, o qual as elites controlam.

Se o controle ideológico for mais importante que a implementação das tecnologias modernas e da ciência, a civilização baseada nesses pressupostos não conseguirá se fundar de modo sustentável e coerente. Será, assim, uma universidade do passado: que somente visa à formação propedêutica e sem bases para preparar técnicos e cientistas, reproduzindo um modelo, mesmo com os intentos e manifestações vindas dos grupos opositores à reforma.

Reforma ou revolução? Leher (2018) compreende que não seria possível emplacar revoluções na universidade, porque havia um amplo projeto de dominação cultural em curso (como o caso dos acordos MEC-USAID), cujos alicerces iam muito além da instituição em si. Para ele, a condição de país subdesenvolvido do Brasil não abria possibilidade para a existência de outro tipo de universidade, pois a conquista da autonomia científica e tecnológica é um dos principais impulsores para o desenvolvimento econômico e cultural de uma sociedade. No caso brasileiro, então submetido ao projeto imperialista dos EUA, avanços em direção a essa autonomia não estava na agenda.

A formação de cientistas e técnicos que enfrentassem, de modo crítico e inventivo, o mundo do trabalho, que desvelassem os dilemas nacionais, estava distante desse projeto, aponta Leher (2018). No cerne dele, estaria a necessidade da reprodução da universidade

por meio de reformas que deixassem de lado justamente os pontos debatidos por Florestan Fernandes. O eixo das ações políticas imperialistas seria o de conduzir e de impor um tipo de formação técnica para preparar os sujeitos para entrar no mercado de trabalho, e não para se tornarem seres pensantes.

A luta interna por melhores condições de trabalho e a liberdade para elaborar pesquisas sem as amarras burocráticas e ideológicas impostas pela instituição, para Florestan Fernandes, era o fio condutor do radicalismo intelectual:

Não precisamos de uma Universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender Universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem bem a ser o mesmo que destruir o doente pela cura (FERNANDES, 2021, p. 69).

Ter a universidade como símbolo social de desenvolvimento não estava em questão. O que estava em questão era: qual tipo de universidade? O radicalismo intelectual, nesse sentido, era visto como forma de resistência, visando reformar o ambiente universitário e torná-lo um espaço que desse condições concretas para que cientistas empreendessem pesquisas fora do domínio cultural (caráter ideológico); que dialogasse tecnicamente com as pesquisas realizadas pelos países centrais do capital (capacidade técnica e inventiva); e que estivesse, ao menos no quesito função, alinhada com os valores sociais democráticos (FERNANDES, 2021).

Por último, no terceiro ponto, Florestan Fernandes afirma que as características dos jovens não são as mesmas de outrora: de se firmar

e de seguir padrões deliberados pelos mais velhos. Os jovens buscam outras coisas: a autoafirmação, o domínio técnico e a capacidade de lidar com as novas experiências. A universidade, segundo ele, deveria estar atenta a essas novas características comportamentais, culturais e sociais desta geração, em vez de se colocar como arauto da verdade e dos bons costumes (FERNANDES, 2020).

O jovem é o futuro do país, independentemente de sua posição política ou realidade social. Ele é fruto de um contexto e, em uma leitura sociológica, um produto histórico. A universidade, como instituição que preconiza o pensar, não deve observar a formação das novas gerações como algo simples, mas, aproveitar essa força e canalizá-la para algo útil (FERNANDES, 2020).

Para Fernandes (2021), o grande desafio da universidade perante a força dos jovens não está em como refreá-la, nem em como controlá-la. Mas em como oferecer a esses jovens – com todos os aparatos teóricos, científicos e práticos – a oportunidade de se preparar para que sua atuação na sociedade tenha mais qualidade como cidadão, trabalhadores e pensadores. O objetivo central é de que as novas gerações possuam a capacidade de refletir sobre os problemas vigentes e, para isso, a universidade pode ser um espaço oportuno.

E os filhos da classe trabalhadora? Florestan Fernandes tinha consciência dos escassos números de vagas disponíveis nas universidades brasileiras. Segundo ele, no ano de 1965, apenas 1,27% da população brasileira em idade escolar estava matriculada no ensino superior (FERNANDES, 2021, p. 81). A porcentagem corresponde a somente 155.781 pessoas, em um universo de cerca de 83 milhões (FERNANDES, 2021, p. 81). A ausência da classe trabalhadora na universidade é um problema a ser tratado, pois reflete a sociedade brasileira como um todo: exclusivista, rígida e totalmente

hierarquizada – a ponto de Florestan Fernandes compará-la a uma sociedade de castas.

Os três pontos tratados nos parágrafos anteriores são debatidos pelo autor nesse período. Como os textos foram escritos nos anos de 1967 e 1968 – período em que Florestan Fernandes ainda estava na USP –, suas ideias debatiam a respeito do tipo de reforma necessária para o desenvolvimento da universidade (revolução dentro da ordem), pelo fato de estar dentro do possível no período dos governos ditatoriais. Mas há elementos, principalmente no prefácio escrito em 1978, que atestam sua posição socialista.

Como Florestan Fernandes elaborou os textos como ferramenta de luta, para auxiliar na compressão do tema (a educação) e dos contextos em que militou, é possível afirmar que, neles, o autor atua tanto como um sociólogo representante da academia – e nesse papel escreve textos de análise sociológica e de levantamento e organização dos dados – quanto como militante – quando explicita seu posicionamento revolucionário, diferentemente do que fez nas décadas de 1950 e 1960.

Outro ponto de atenção, como escrito no início da primeira seção do presente trabalho, refere-se às influências que Florestan Fernandes teve em sua formação acadêmica e às restrições de acesso às leituras que o ambiente universitário colocava. No período em que estava na graduação, Florestan Fernandes era estudante e, de certo modo, dependente e influenciado pelas posições teóricas e metodológicas de seus professores. Após atingir certo grau de maturidade acadêmica e com as “desilusões” tidas no período ditatorial (1964-1985), seus objetivos de pesquisa recebem outro norte: o de compreender e de analisar a formação do capitalismo brasileiro e as especificidades sociais dos países da América Latina. Leher (2018) destaca esse momento em que Florestan Fernandes

formulou o conceito de capitalismo dependente como fundamental para deprender o posicionamento e o pensamento educacional de Florestan Fernandes nas décadas de 1980 e 1990.

Minto (2011, p.198) nos ajuda a sintetizar as consequências do debate, em âmbito social, da Reforma Universitária escrevendo que

Vista em seu conjunto, a “reforma universitária” foi um momento privilegiado do processo de adequação do país (que transitava de um período intenso de industrialização para outro no qual se via cada vez mais restringida a opção pelo desenvolvimento autônomo) ao capitalismo dependente. Com a reforma, a educação superior ganhou uma fisionomia crescentemente privada e privatista, em dois sentidos gerais: o da formação adequada à expansão da acumulação capitalista (formação de quadros e preparação da FT) e o do caráter mercantil, com a transformação progressiva do ensino em serviço/mercadoria também lucrativos, tornando-se não só funcional ao capital em geral, como aos capitais específicos aplicados nas atividades educacionais.

Para Minto (2021), a reforma universitária foi um momento de adequação do Brasil (num processo de adaptação do modo de produção capitalista) num contexto de capitalismo dependente. Esse processo, além das ações de controle cultural imposto pelo imperialismo junto a burguesia nativa, transformou a função da universidade em serva dos interesses privatistas. Também, a transforma a universidade, em seu sentido prático formativo, um serviço (mercadoria) para atender as atividades do setor privado em detrimento da necessidade da formação do pesquisador crítico e cidadão postulado por Fernandes (2021).

No próximo tópico, será abordada a proposta de universidade de Florestan Fernandes nesse período de luta contra a Reforma

Universitária de 1968, a saber: a universidade multifuncional e integrada.

### **A universidade multifuncional e integrada**

Não há uma definição clara e detalhada nos escritos de Florestan Fernandes a respeito das especificidades e características da Universidade Multifuncional e Integrada (UMI). O autor não a classifica e nem fórmula conceitos sobre suas bases e características. Seu pensamento e suas propostas sobre esse formato de universidade aparecem em seus livros *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* (1975) e *A questão da USP* (1984), bem como nas análises de Leher (2018). Portanto, não é possível definir a UMI especificamente, utilizando as palavras de Florestan Fernandes. Mas, tentaremos fazer isso no processo de análise de seu pensamento.

Fernandes (2021) aposta não haver possibilidade de avanço real da universidade brasileira sem que se pense em outro tipo de sociedade, o socialismo. Além disso, o autor denuncia o golpe empresarial-militar de abril de 1964 como fator de atraso para o debate progressivo dessa instituição, e destaca a importância da universidade como centro criador da ciência e do pensamento crítico e inventivo necessários à formação da democracia brasileira.

Para Florestan Fernandes, a universidade é uma das instituições do Estado, ao possuir o “poder” de formar “mentes e corações” que habitam esses traços autocráticos (FERNANDES, 1984).

Mesmo a universidade sendo ocupada em grande parte por liberais, viu-se que, no período de crise – diga-se, desde o início do período instaurado pela ditadura empresarial-militar em 1964 –, os representantes dessa vertente política se transformaram em severos e

expressivos conservadores. Florestan Fernandes denuncia seus colegas, sobretudo, os representantes da escola de medicina da USP, como pessoas que estavam traindo não só a ele, pela indicação de cassação, mas toda a comunidades escolar e o país. Por estarem alinhados com os propósitos do governo militar, formularam uma leitura da universidade de atuação restrita aos interesses do mercado e sem investimentos para os avanços qualitativos e estruturais para a formação de pesquisadores com a capacidade científica e inventiva, a inteligência inquieta, ativa e responsável (FERNANDES, 2021, p.113) de pensar sua própria realidade, principalmente nos campos das ciências humanas e sociais.

Ou seja, a universidade – em vez de constituir-se como espaço de debate das diferentes e divergentes posições; de liberdade de ideias; de fomento da criatividade; de incentivo ao comportamento inventivo e ao pensar e fazer científico; e de contribuição para o desenvolvimento do país e da democracia (cerne de sua função social) – teve sua estrutura utilizada para enfrentar os representantes da subversividade. Para Florestan Fernandes, esse modelo de universidade, assim como sua estrutura interna de poder, era um dos principais problemas que deveriam ser enfrentados pela Reforma Universitária de 1968 (FERNANDES, 1984, 2010).

No que tange a sua formação histórica, as escolas superiores no Brasil são “evoluções” que não passaram pelo necessário e profundo debate dos seus aspectos internos administrativos, nem pela estruturação destes. Esse debate e essa estruturação só ocorreram forçosamente, devido ao desenvolvimento da sociedade, ou seja, pela necessidade, principalmente, econômica. Florestan Fernandes comenta que o processo de formulação das propostas para a reforma universitária foi aligeirado, sem as devidas atenções, participações e movimentações internas (FERNANDES, 1984).

Como não houve a superação desse modelo por meio do debate científico e democrático, a universidade tornou-se, portanto, um “conglomerado de escolas superiores” (FERNANDES, 2021, p.113), ou seja, uma continuação desfigurada desse modelo histórico de escola que segue as demandas restritas às demandas econômicas, deixando de lado o debate sobre a formação do cientista com capacidades formativas de pensar sua realidade.

A participação democrática de colegiados de professores de todos os cursos, de alunos e de funcionários, não foi colocada em pauta pela Reforma Universitária de 1968. Mesmo com o fim das cátedras e o surgimento dos departamentos (pauta defendida por Florestan Fernandes), isso não foi o suficiente para que a estrutura de poder da universidade fosse rompida. Não há como formar cidadão sem escolas; formar trabalhadores qualificados sem políticas de acesso e permanência na universidade; formar comportamento democrático sem espaços devidamente democráticos.

Para Florestan Fernandes, por conseguinte, a universidade brasileira seria mais uma das instituições que representam as entranhas da sociedade subdesenvolvida e dependente do país, controlada pela burguesia nativa e pelos interesses do imperialismo norte-americano. O autor evidencia que a atuação das classes dirigentes do Brasil não era integralmente comandada pelo imperialismo dos EUA, mas, por um acordo que contemplava interesses mútuos (FERNANDES, 1984, 2020).

Retomando o surgimento do ensino superior no Brasil, Florestan Fernandes comenta que a universidade é uma expansão das antigas escolas superiores e que, por isso, carregaria as características estruturais destas. Essas escolas preconizavam as formações bacharelescas tradicionais e não estavam preparadas nem para formar profissionais para o mundo do trabalho, muito menos para formar

pesquisadores que soubessem lidar com as atuais técnicas e processos de pesquisa que dão sustentação para a formação crítica e inventiva (FERNANDES, 2020).

Apesar de estarem à disposição principalmente aos filhos da elite e da classe média alta, as escolas superiores foram importantes no passado, segundo Florestan Fernandes. No entanto, elas não tinham a capacidade de atender às necessidades daquele momento, sobretudo, a de desenvolver a democracia brasileira. A universidade ainda refletiria esse passado por não ter a capacidade de contemplar, nem de dialogar com o mundo presente, em suas diversas dimensões.

Florestan Fernandes expõe a problemática das escolas superiores à luz da história:

A tradição portuguesa foi uma das mais pobres em termos de dinâmica da civilização. Foi preciso a transferência da Corte para que ocorresse o transplante de algumas instituições e de técnicas culturais chave da civilização moderna. E, no que diz respeito ao ensino superior, o transplante se concentrou em fins utilitários, privilegiando as funções mais restritas das escolas mais necessárias. Por isso, o Brasil não viveu, nem como colônia, nem posteriormente, a experiência histórica da Universidade ilustrada; e as condições da economia escravista contribuíram sensivelmente para reduzir ao mínimo as funções criativas da escola superior isolada (FERNANDES, 1984, p. 32).

O Brasil não teve, quando a Corte esteve aqui presente (1808-1821), uma projeção para a formação de escolas de ensino superior. A universidade não estava na agenda dos representantes desse grupo como prioridade. Seu fim, como aponta Florestan Fernandes, era o de formar apenas as profissões “mais necessárias” à época, a saber: medicina, direito e engenharia. As outras áreas surgiram no cenário, principalmente após a década de 1930, de como demanda

principalmente do campo econômico e do desenvolvimento da sociedade, em especial, como demanda do desenvolvimento tecnológico e industrial. Contudo, devido ao domínio histórico desses cursos, as estruturas administrativas e políticas da universidade, mesmo expressando um discurso liberal, foram organizadas por representantes do conservadorismo.

Além disso, a capacidade de atendimento das faculdades brasileiras, bem como a da escola pública, em geral, não acolhia grande parte da massa que precisava de formação para atuar no mercado de trabalho, desde aquela época. Isso não está proposto como pauta de luta das forças de esquerda, mas como necessidade econômica. Para Florestan Fernandes, haveria a necessidade que reestruturar a instituição universitária para que ela se tornasse uma “mola mestra da civilização baseada na ciência e tecnologia” (FERNANDES, 2020, p. 123).

A expansão do ensino superior (graduação) – grau de ensino que grande parte da massa demanda, mas não tem acesso, a não ser se custear seus estudos frequentando as escolas privadas – é uma das questões fundantes para o país ter mínimas condições de avanço nos quesitos: economia, cultura e política.

Ao analisar a obra de Florestan Fernandes, Leher (2018) argumenta que o desinteresse dos representantes políticos para obtenção desses avanços não está meramente no interior das universidades, mas, no prisma estrutural, histórico e na condição de dependência do país. Não há intenções sistemáticas, nem projetos estruturados para promover mudanças de fato, pois, o acesso ao ensino superior no país, para Fernandes (2020), trata-se de um interessante nicho de mercado a ser ocupado pelas grandes corporações educacionais. Portanto, o ensino superior encontra-se em um dos projetos guiados pelo mercado e por seus interesses, sendo o

Estado, nessa relação, seu principal mediador por meio das políticas públicas e no direcionamento do seu funcionamento interno.

Como dito no início, na obra de Florestan Fernandes não há trechos que abordem estritamente o conceito de universidade multifuncional e integrada. Ao fazer uma síntese dos textos citados, porém, com auxílio de Leher (2018), é possível apontar quatro elementos na proposta de Florestan Fernandes para compreender esse conceito.

O primeiro ponto problemático presente na universidade brasileira refere-se a sua trajetória histórica. Como já escrito, não houve a real e profunda reestruturação interna e de sua estrutura administrativa nos moldes democráticos. A principal consequência desse problema é a preservação do poder conservador, gerido pelos cursos tradicionais (medicina, engenharia e direito).

Para Florestan Fernandes, foram os representantes desses cursos que ficaram junto dos governos empresariais-militares quando a universidade precisava de bases sólidas para lutar contra um regime que, além de promoverem ataques diretamente relacionados aos professores que tinham pensamento que de alguma forma questionava a atuação dos militares, negava o pensamento científico (FERNANDES, 1984). Forçosamente, foram aposentados compulsoriamente grandes nomes da ciência nacional a fim de se impor um projeto de dominação cultural em parceria com os Estados Unidos (daí os acordos MEC-USAID).

O segundo ponto questionado por Florestan Fernandes relaciona-se à necessidade de expansão da universidade e da permanência estudantil dos “de baixo”. Em sua proposta, a universidade multifuncional e integrada seria um espaço democrático em todos os aspectos. As massas – os filhos da classe trabalhadora – deveriam ter acesso e permanecer nesse ambiente, fosse pela

necessidade concreta de conquistar melhores condições de vida por meio do trabalho, fosse pela necessidade de se formarem e desenvolverem a capacidade de pensar sua realidade como cidadãos.

Em *O desafio educacional*, texto escrito alguns anos após a promulgação da LBD de 1961, Florestan Fernandes novamente traz suas críticas à tona, comentando que, desde seu surgimento, não houve grandes perspectivas para que o sistema educacional nacional passasse por ajustes. O autor chega a afirmar que o processo de transformação educacional brasileiro, por suas raízes históricas, e por fatores recentes, seria um processo de revolução educacional (FERNANDES, 2020).

A universidade não é mais um símbolo social que propicia a poucos o título de ilustrado, intelectual ou doutor, mas, uma necessidade social, pelo fato de que um dos elementos para “[...] o desenvolvimento do país depende da qualidade média das massas de graduados”, afirma Fernandes (2020, p. 125). O progresso do pensamento crítico e inventivo deriva, fundamentalmente, dos sujeitos e de seus talentos formados no país, da soberania da ciência nacional e do aproveitamento que as instituições públicas e privadas fazem deles.

Como complemento dessa necessidade social, surge outra. Os estudantes representantes da massa não possuem condições para se dedicarem a seus estudos e pesquisas. Com a carga de trabalho semanal e a luta diária para sua sobrevivência, torna-se inviável qualquer mudança qualitativa no ensino. Esses alunos não terão condições objetivas para conduzirem seus estudos a ponto de se credenciarem como exímios pesquisadores.

Com as condições objetivas dadas, o estudante da classe trabalhadora, com esforço, pode até ingressar na universidade, mas, não terá condições de ir além. Por essa razão, o sistema educacional

brasileiro deve promover os estudos e pesquisas por meio de bolsas custeadas pelo Estado. Caso contrário, de nada adianta o fomento de melhoras estruturais e qualitativas, pois, mais uma vez, a massa poderá acessar a ensino superior, mas não terá condições dignas de se formar (FERNANDES, 2021).

Fernandes (2020) não deixa de mencionar que, se porventura o estudante tiver melhores condições estruturais e financeiras para atuar como pesquisador, o Estado deve oferecer boas condições ou o mínimo de conforto a ele, pelo fato de que ele vai precisar, principalmente no nível da pós-graduação, trabalhar (pesquisar) e viver nesse ambiente por muitas horas. Por essa razão, as mudanças devem observar não apenas o problema de acesso, mas, também, as peculiaridades exigidas pelas condições do povo que ingressa.

Não se trata mais de pessoas abastadas, mas de trabalhadores que, além dos estudos, lutam diariamente pela sobrevivência. O espaço universitário, nesse tipo de sociedade (tecnológica e industrial), não pode ser frequentado apenas por *notáveis*, mas por grande parte da população, por um simples motivo: pela necessidade de formar pessoas para viver em sociedade, isto é, com plenas capacidades para o labor e, sobretudo, para a vida como cidadãos conscientes.

O terceiro ponto refere-se à proposição de Florestan Fernandes de que, em uma sociedade subdesenvolvida, a universidade deve ser uma das instituições promotoras do pensamento e do comportamento democrático, no viés socialista. Romper com o passado escravocrata, nesse sentido, também tem a ver com desenvolver a capacidade de pensar, refletir e propor mudanças. E este é um trabalho diretamente relacionado com a função da universidade.

Sabe-se que a formação da democracia é um tema complexo, pois abarca aspectos históricos, econômicos, culturais, psicológicos e

políticos que se modificam a cada período (SINGER; ARAUJO; BELINELLI, 2021; CHAUI, 2020). A democracia teve diversos formatos e estruturas de acordo com seu percurso histórico no Ocidente, mas, neste momento em debate, no final da década de 1960, Florestan Fernandes visava à construção de uma democracia que trouxesse condições para o Brasil romper com seus traços escravocratas e se desenvolver no sentido radical do conceito, isto é, com a plena participação das massas em todos os âmbitos e representações sociais e políticas. Isso, para Florestan Fernandes, significava uma democracia para a construção do socialismo, com um governo pensado, articulado, refletido e gerido conforme as demandas reais da população, sobretudo, dos trabalhadores.

A universidade como instituição deve desenvolver nos estudantes a capacidade de pensar a realidade do povo e da nação. Ianni (2019) ressalta que Florestan Fernandes foi o criador da escola crítica de sociologia no Brasil. Nessa escola, a grande questão, grosso modo, era a de propor como mote das pesquisas o desvelar das mazelas sociais do Brasil. Apesar de ser eclético no que diz respeito aos métodos científicos utilizados, Florestan Fernandes realizou pesquisas nas décadas de 1950 e 1960 que objetivavam debater a condição do negro no Brasil, as especificidades na formação do capitalismo no caso brasileiro e os indígenas de etnia tupinambá. Além dessas pesquisas, também orientou outras sobre a sociedade de classes e as questões de gênero (SAFFIOTI, 2013); sobre o desenvolvimento do empresariado no Brasil e sua relação com os aspectos econômicos (CARDOSO, 1964); sobre o negro e a sociedade de classes (IANNI, 1966); e sobre o professor primário metropolitano (PEREIRA, 1969), para citar algumas.

Para Florestan Fernandes, a universidade deveria ter também esta finalidade: a de olhar para o país com bases científicas, trazendo

questões a serem pensadas para que a nação se desenvolvesse com soberania. A universidade, nesse caso, deveria tanto preparar os alunos para tal objetivo, como para desenvolver neles a capacidade de lidar com as questões ligadas ao trabalho em uma sociedade industrial, inclusive a capacidade de produzir tecnologia de modo criativo e inovador.

É possível apontar que Florestan Fernandes propunha um tipo de universidade pública que fosse um centro de excelência e de criação científica – à semelhança da universidade nos países centrais do capitalismo global – mas que abrisse suas portas para que os filhos da classe trabalhadora tivessem a chance de pensar sistematicamente sobre si, sobre sua nação, sobre suas condições, e sobretudo para que tivessem a capacidade de participar da construção de um projeto de país que contemplasse seu olhar, sua perspectiva e suas propostas.

Para o autor, em diálogo com suas experiências pré-escolares, a formação do olhar sociológico e científico não se formaria somente nos muros da escola, mas, da percepção cotidiana de sua própria condição, nesse caso, de representante dos oprimidos. Essa noção, presente também em Candido (1996), Garcia (2002) e Fernandes (1976).

### **Considerações finais**

Permanece como desafio para o século XXI superar o trabalho estranhado, fetichizado e reificado (PINASSI, 2009), e para isso acreditamos que a universidade poderá cumprir um papel decisivo, na medida em que o trabalho dos docentes vai deixando de ser alienado e ao mesmo tempo contribui para os processos de desalienação dos outros trabalhadores e trabalhadoras.

Fazendo um balanço do ensino superior brasileiro no século XX, Fernandes (2004) observa que este se ajustou apenas aos requisitos de poder de uma estratificação social oligárquica, amoldando-se ao privilegiamento societário dos profissionais liberais. Por isso, no momento em que a evolução gradual para a civilização urbano-industrial sai dos trilhos e é substituída por uma evolução desorientada e acelerada, ela se torna, subitamente, um “luxo inútil” (FERNANDES, 2004, p. 300).

Porém Fernandes adverte que, para se corrigir o problema educacional, seria preciso ir muito mais longe. Aos olhos do sociólogo, tal começo não pode nascer da vontade esclarecida de uns poucos e de simples “transformações internas” das instituições; é necessário que a sociedade mude suas relações com as instituições (FERNANDES, 2004), estabelecendo uma dialética sociedade de classes-instituições. Como bem nos recorda essa passagem de Fernandes, os intelectuais não podem cair no voluntarismo que acredita que a mudança partirá da vontade esclarecida de alguns poucos e nas simples “transformações internas” das universidades.

Florestan Fernandes dizia que a história é feita coletivamente pelos homens e mulheres e, sob o capitalismo, através de conflitos de classe de alcance local, regional, nacional e mundial. O essencial é observar como as classes se organizam e cooperam ou lutam entre si para preservar, fortalecer, aperfeiçoar ou extinguir o capitalismo. Segundo Limoeiro Cardoso, Florestan sempre chegava à conclusão de que o capitalismo dependente não é atribuído exclusivamente à dominação externa, mas também às burguesias locais, parceiras – menores e subordinadas, mas parceiras – das burguesias hegemônicas (Limoeiro Cardoso, 2005, p. 195). E, enquanto não removermos os obstáculos da sociedade de classes, de dominação externa e interna, a universidade continuará desacoplada da resolução dos problemas

latino-americanos, principalmente os problemas estruturais da sociedade.

Para nós, a universidade até pode, nos momentos iniciais de uma revolução, estar a reboque dos movimentos sociais anticapital. Em outros, os movimentos sociais podem estar a reboque da universidade pública. De qualquer forma, para Florestan Fernandes, precisamos de um novo ponto de partida, que virá através da unificação das lutas dos trabalhadores, da construção de uma outra hegemonia, inclusive dos intelectuais (trabalhadores intelectuais) empenhados na construção de uma sociedade para além do capital.

Por último, mas não menos importante, cabe sublinhar que a necessidade de um novo ponto de partida se tornou mais relevante com a ascensão à presidência da república – através de uma eleição fajuta – de um militar de 5ª categoria, defensor da tortura e do golpe de 1964.

Apesar da vitória de Lula ter sido importante para todos nós, e sim, votamos em Lula, os limites da esquerda moderada estão cada vez mais claros, frente aos enormes desafios para a resolução dos graves problemas sociais no Brasil e nos demais países da América Latina.

Uma política educacional, científica e tecnológica radical é mais do que urgente. Uma expansão do complexo público de ensino superior e pesquisa é muito bem-vinda, com financiamento adequado para a promoção do ensino, pesquisa e extensão (revolução dentro da ordem). Entretanto, o sentido educacional deve ser radicalmente alterado (revolução contra a ordem) (NOVAES, 2021).

Ao invés de formação para o mercado de trabalho, formação para o trabalho emancipado. Ao invés das agendas do empreendedorismo, do inovacionismo e produtivismo, deveremos lutar pela produção de conhecimento relevante para a resolução dos problemas sociais. Ao invés da extensão mercadológica e

assistencialista, a extensão dialógica, comprometida com as demandas dos movimentos sociais. Trocar a bandeira da pesquisa para o agronegócio pela da agroecologia, da heterogestão pela autogestão, a da perpetuação do racismo estrutural pela igualdade substantiva. Promover uma nova divisão sexual do trabalho, que também promova a igualdade substantiva dentro e fora do trabalho “produtivo”, com amplos reflexos no ensino. Os Institutos Federais podem passar por essa ampla transformação? Acreditamos que sim. Só assim iremos conseguir dar outro sentido social a universidade pública.

## Referências

ARAPIRACA, J. O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. 1979. 273 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1979.

BEVINS, V. **O método Jacarta**: a cruzada anticomunista e o programa de assassinatos em massa que moldou o nosso mundo. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

CANDIDO, A. **Florestan Fernandes**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1996b.

CHAUI, M. Breve história da democracia. In: CHAUI, M.; MAZZEO, A. C.; FONTES, V.; MIGUEL, L. F. **Democracia em colapso?** Curso “A democracia pode ser assim: história, formas e possibilidades”. São Paulo: Boitempo/Sesc, 2020. p. 9-14.

Disponível em:

<<https://democraciaemcolapso.wordpress.com/curso/>>. Acesso em 2 mai.2023.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez/ADUFF/FLASCO, 1991.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus, 1966.

FERNANDES, F. **A sociologia numa era de revolução social**. São Paulo: Zahar, 1976.

FERNANDES, F. **A sociologia no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1977.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERNANDES, Florestan. **Universidade e Desenvolvimento**. In: IANNI, O. **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FERNANDES, F. **Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2005

FERNANDES, F. **Florestan Fernandes: leituras & legados**. São Paulo: Global, 2010.

FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2a. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FERNANDES, F. **O desao educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERNANDES, F. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2021.

FERNANDES, F. **A questão da USP**. Marília: Lutas anticapital, 2024.

FORJAZ, M. C. S. Industrialização, estado e sociedade no Brasil (1930-1945). **Revista de Administração de Empresas**, v. 24, p. 35-46, 1984. <https://doi.org/10.1590/S0034-75901984000300006>

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 4a. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

GARCIA, S. G. **Destino ímpar**: sobre a formação de Florestan Fernandes. Editora 34, 2002.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5a. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORTA, J. S. B. A educação no Congresso Constituinte de 1966-67. In: FÁVERO, O. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3a. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. XX-XX.

IANNI, O. **A ditadura do grande capital**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

LEHER, R. **Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente**: um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 15-35, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>

MINTO, L. W. **A educação da “miséria”**: particularidade capitalista e educação superior no Brasil, 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2011.

NOVAES, H. T. **Da universidade necessária à universidade para além do capital**. Marília: Lutas anticapital, 2021.

PEREIRA, L. **O magistério primário numa sociedade de classes**. São Paulo: Pioneira, 1969.

PINASSI, M. O. **Da miséria ideológica à crise do capital – uma reconciliação histórica**. São Paulo: Boitempo, 2009.

REIS, L.G. **Produção de monograoa da teoria à prática**. Brasília: Editora Senac, 2012.

SAFFIOTI, H. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22a. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SINGER, A; ARAUJO, C; BELINELLI, L. **Estado e democracia**: uma introdução ao estudo da política. São Paulo: Zahar, 2021.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas na república de professores**. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes, 1999.

