



16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais

Tema: "40 anos da "Virada" do Serviço Social"

Brasília (DF, Brasil), 30 de outubro a 3 de novembro de 2019

Eixo: Política Social e Serviço Social

Sub-Eixo: Educação

FLORESTAN FERNANDES E OS FUNDAMENTOS À CRÍTICA DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

Antonio Israel Carlos da Silva¹

Resumo: O artigo recupera a crítica de Florestan Fernandes acerca da gênese e desenvolvimento do ensino superior brasileiro. Através de pesquisa bibliográfica identifica as bases históricas de constituição da educação na realidade brasileira, particularmente, submetida ao processo de dependência e combinação de desigualdades que sempre marcou a nossa formação histórico-social e econômica.

Palavras-chave: Florestan Fernandes. Capitalismo dependente. Ensino superior.

Abstract: The article recovers Florestan Fernandes' critique of genetics and the development of Brazilian higher education. Through the bibliographic research, we identified as historical bases of information support the Brazilian reality, particularly, submitted to the process of dependence and the combination of inequalities that are configured as our historical, social and economic research.

Keywords: Florestan Fernandes. Dependent capitalism. Higher education.

1. INTRODUÇÃO

Neste artigo temos o objetivo de recuperar a crítica de Florestan Fernandes acerca da gênese e desenvolvimento do ensino superior brasileiro. As reflexões do citado intelectual-militante nos aparece em um caminho projetado ao conhecimento acerca das particularidades do capitalismo brasileiro em sua relação com a emergência e desenvolvimento do ensino superior. Este debate é amplo e repleto de determinações, que sinalizam a natureza da formação do ensino superior, cujas características históricas: padrão brasileiro de escola superior, senilização institucional precoce e privatismo, são expressões de um projeto educacional dependente, demarcado por relações sociais, pedagógicas e culturais conjugadas no quadro da formação histórico-social brasileira.

As reflexões aqui apresentadas foram conduzidas a partir das contribuições de Florestan Fernandes acerca dos principais dilemas e desafios educacionais brasileiros. Através de pesquisa bibliográfica, realizada, sobretudo, na seleção de dois principais livros em que o assinalado autor discute o ensino superior, *A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* E *O Desafio Educacional*, buscamos capturar as teses centrais florestanianas acerca da questão educacional na particularidade do capitalismo brasileiro.

¹ Estudante de Pós-Graduação, Universidade Federal de Pernambuco, E-mail: israelsscarlos@gmail.com.

Esses elementos nos fornecem as bases necessárias para compreender a forma como a educação foi se constituindo na realidade brasileira, particularmente, submetida ao processo de dependência e combinação de desigualdades que sempre marcou a nossa formação socioeconômica.

2. FLORESTAN FERNANDES E O DEBATE SOBRE CAPITALISMO DEPENDENTE: ASPECTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS PARA ENTENDER O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO

O desenvolvimento capitalista brasileiro² assume roupagens particulares em relação ao padrão entendido como “clássico”, engendrado nas economias centrais e hegemônicas. A integração do Brasil às economias internacionais deu-se a partir da simbiótica articulação entre os interesses da burguesia brasileira em reproduzir internamente as relações de dominação ideológica e exploração econômica, e as intenções externas imperialistas, que subordinam os países periféricos do ponto de vista econômico, cultural e político, com o escopo de aprofundar a acumulação capitalista no “centro” do mundo.

Ao se reportar sobre capitalismo dependente Fernandes (2006) trabalha dialeticamente, com base em duas dimensões: 1) as leis gerais que regem o padrão de desenvolvimento do capitalismo; 2) as particularidades da formação histórico-social brasileira em relação à divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, o desenvolvimento capitalista lento, heterogêneo, subordinado, deita raízes na reconfiguração da ordem social latifundiária e no trabalho escravo. Estas características históricas da organização societária brasileira lançam pistas para o entendimento do caráter antidemocrático e autoritário da burguesia brasileira e de sua práxis inexorável de marginalização da classe trabalhadora.

A dominação burguesa nas economias periféricas e dependentes se engendra a partir da associação consciente e subordinada às requisições macroscópicas do imperialismo, limitando a participação dos trabalhadores nas decisões políticas, com vistas a impedir qualquer possibilidade de uma “revolução contra a ordem”, ou mesmo uma “revolução dentro da ordem”, que não venha a ser conduzida e consentida pelos quadros dirigentes da burguesia³.

² A concepção de capitalismo dependente, discutida por Fernandes (2006), corresponde, como salienta Lima (2006), à maturação de seu pensamento sociológico acerca da crítica ao desenvolvimento da economia mundial capitalista de forma desigual e combinada – através das relações estabelecidas entre os países imperialistas e os países periféricos. Verifica-se ainda a associação fulcral entre elementos “arcaicos” e “modernos”, no processo de desenvolvimento econômico-social dos países da periferia do capital.

³ O conceito de “revolução contra a ordem”, diz respeito à construção de uma revolução anticapitalista e antiburguesa, ou seja, a concretização de uma transformação estrutural da sociedade capitalista, com vistas à sua superação e o desenvolvimento do socialismo. Já o conceito de “revolução dentro da ordem”, sob o ponto de vista da relação capital e trabalho, corresponde à ideia de realização de ações circunscritas à reforma do capitalismo, possibilitando uma participação política mais ampla da classe trabalhadora, no entanto, consensuada e limitada (FERNANDES, 2006).

O projeto societário de dominação burguesa também efetiva-se a partir de condições sociopolíticas e ideológicas autocráticas, com base na afirmação antidemocrática de seu padrão de hegemonia. Conforme Fernandes (2006), as relações patrimonialistas e o uso autocrático das instituições oligárquicas organizaram-se para viabilizar a articulação das oligarquias com as frações da burguesia em formação, com o escopo de preservação e intensificação dos privilégios das camadas dominantes, de modo a dimensionar o ajuste ao conjunto de requisições do capitalismo monopolista, em fase de desenvolvimento. Estas questões correspondem ao que Fernandes (2006) considera como padrão compósito de hegemonia burguesa.

Outro aspecto importante a se destacar diz respeito ao quadro de profundas mudanças na conexão entre a dominação burguesa e a transformação capitalista, na realidade brasileira, na medida em que se desenvolve o capitalismo monopolista em nosso solo. O elemento central da alteração entre a referida conexão corresponde à emergência da industrialização que modifica os dinamismos e a posição da economia urbana no sistema econômico brasileiro. A hegemonia urbana e metropolitana é engendrada como um subproduto do complexo industrial e financeiro, resultando em concentração de recursos materiais e humanos nas cidades (é aqui que emerge a expansão do ensino superior, em sua face dependente e segmentada, do ponto de vista ideopolítico, pedagógico e cultural [assunto a ser tratado mais adiante]).

Concordamos com Fernandes (2006) ao afirmar que quanto mais se aprofunda a transformação capitalista no globo, cada vez mais as economias centrais necessitam de sustentáculos e “parceiros sólidos” na periferia dependente e ‘subdesenvolvida’. A conjunção de forças requisitada exige não só uma burguesia articulada internamente em bases nacionais, como também uma burguesia bastante forte para desenvolver ações autodefensivas e repressivas de defesa dos interesses da acumulação e garantia de superlucros para as potências capitalistas⁴.

Aqui, destacamos a incorporação por Fernandes (2006) do conceito marxista de contrarrevolução burguesa, cuja interpretação histórica diz respeito a um conjunto de ações políticas e econômicas utilizadas para preservação do projeto de sociabilidade burguesa. Um movimento permanente que em determinados contextos materializa-se através de ações mais autoritárias, repressivas, militarizadas, conjugando a perspectiva de defesa da ordem social. Diante da crise do poder burguês o cariz autocrático burguês foi visualizado como saída imediata para prevenção da “revolução dentro da ordem” e “contra a ordem”.

⁴ Este processo torna-se mais agudo no pós Segunda Guerra Mundial, quando as nações centrais e hegemônicas capitalistas necessitam das burguesias dependentes e periféricas para a preservação do capitalismo, haja vista a disputa que se instaura na Guerra Fria entre nações capitalistas e nações socialistas.

Em sua face “quente” a contrarrevolução burguesa ergueu-se com aporte de um aparato militar e tecnocrático de monta, na condição de elementos intrínsecos à sua autodefesa e auto-afirmação enquanto poder dominante. O Estado, “de ferro”, coercitivamente cerceou ainda mais os “gritos dos de baixo”, fazendo ecoar os mecanismos sólidos de preservação do poder dos “de cima”. Isso foi possível de se verificar na ditadura civil-militar no Brasil [1964-1985], empenhada em manter e aprofundar a hegemonia burguesa. Outro traço da contrarrevolução burguesa é sua metamorfose em projetos de “democracia restrita”, cujo nível da formalidade e da burocracia aparece como um jogo ilusório na defesa da ordem social burguesa. Os pactos e as coalizações das frações burguesas entram em cena para erigir o caráter manipulatório do modelo societário capitalista.

A articulação dos conceitos suscintamente apresentados nos permitiu uma contextualização do cenário em que emerge e se desenvolve o ensino superior no Brasil, no sentido de realizar posteriormente uma análise mais centrada no ensino superior, levando em consideração a particularidade do capitalismo na realidade brasileira.

3. A EMERGÊNCIA E O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO COM BASE NA CRÍTICA DE FLORESTAN FERNANDES

Situados dos aspectos histórico-críticos que elucidam o conceito de capitalismo dependente e suas características passaremos a discutir o desenvolvimento do ensino superior em terras brasileiras. Preliminarmente, verificamos que Florestan (1975) esboça o processo de emergência e desenvolvimento do ensino superior no Brasil destacando que este movimento operou na formação de uma faceta da educação em seu nível superior, evidenciando, marcadamente, relações de dependência educacional com os países centrais. Além disso, Cunha (2007), Minto (2006) e Fávero (2006) destacam que no período colonial a Metrópole Portuguesa desencadeara forte resistência à criação de uma universidade no Brasil⁵, desse modo, buscava-se a manutenção das relações de dominação econômica, política e cultural. Somente no século XIX, com a vinda da família real para o Brasil, buscou-se organizar e ampliar [ainda que de modo limitado] espaços de fomento ao “letramento” e formação técnico-profissional, com a expansão das escolas superiores.

⁵ No período colonial o ensino superior foi marcado, *a priori*, pela existência dos cursos de Filosofia e Teologia, ainda no século XVI. O ensino desenvolvido nestes cursos pode ser entendido como uma atividade de aparelhamento educacional da Colônia pela Metrópole. Com a vinda da Família Real para o Brasil foi criado em 1808 o Curso Médico de Cirurgia da Bahia e no mesmo ano uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica no Rio de Janeiro, bases dos atuais cursos de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (CUNHA, 2007). Em 1810 foi inaugurado o curso de Engenharia no Rio de Janeiro, e de Direito, em 1827, em Minas Gerais e Pernambuco. Estas escolas isoladas serviam à formação intelectual da elite da época, ou seja, o acesso à educação era restrito a classe dominante no período. Em 1920 foi instituída a Universidade do Rio de Janeiro (URJ), constituindo-se como a primeira universidade oficial do Brasil, criada pelo Governo Federal, à época sob a presidência de Epitácio Pessoa (FÁVERO, 2006).

As contribuições de Florestan Fernandes (1975) sobre o ensino superior registram que a formação deste nível de ensino no Brasil tem como marca histórica a existência, inicialmente, de escolas superiores responsáveis pelo processo formativo de membros das classes dominantes brasileiras. Assevera que o padrão brasileiro de escola superior apresenta como características o caráter ultra-elitista, as limitações estruturais e as relações de dependência educacional, no que tange à dimensão da produção do conhecimento. Conforme explicita Fernandes (1975), a gênese do ensino superior brasileiro revela o conjunto de problemáticas que incidem sobre o mesmo ao longo do século XX. A escola superior brasileira emerge como instituição desconectada de condições e valores pedagógicos essenciais para sua organização acadêmica. A importação de modelos [sobretudo europeus] foi submetida a um permanente processo de erosão, esvaziamento e utilização unilateral, resultando na elaboração de um modelo de escola superior com ensino de cursos isolados.

Desse modo, a escola superior brasileira era formada por uma elite cultural que explorava de modo bastante limitado o ensino superior. Tratava-se de uma instituição com perspectiva magistral e unifuncional, ou seja: reproduzia expressões de dogmatismos nas áreas do saber técnico-profissional, através da suplementação da escolarização com vistas à formação de letrados que iriam desempenhar na sociedade papéis rotineiros, burocráticos, a-críticos, e vinculados à sustentação dos elementos de dominação de classe. A escola superior esboçou-se como uma ilha altamente hierarquizada, rígida e exclusivista, com o escopo de transformação do saber em um instrumento de distanciamento social; a atividade educativa como expressão e fonte de poder, e seus docentes em “[...] agente pessoais do controle gerontocrático das gerações novas” (FERNANDES, p. 52, 1975).

Esse movimento resulta no que Fernandes (1975) considera como a “senilização institucional precoce”. Tal processo procedia do fato de que a sociedade brasileira empobreceu os modelos europeus, convertendo-os em “sobra residual do padrão brasileiro de escola superior, e submeteu esta última a uma utilização sistematicamente precária” (1975, p.98). Convém, aqui, evidenciar as consequências desse padrão cultural de instituição educacional. Como dimensiona o sociológico analisado, o número reduzido de escolas e sua relação com a sociedade brasileira é um ponto explicativo, que se clarifica dada a dependência estrutural desta última. Com o isolamento cultural o processo pedagógico resultante desse modelo seria a reprodução de um padrão cultural empobrecido. No que concerne à dimensão avaliativa, não foi o rendimento e a matiz qualitativa que foi posta em causa pela sociedade, e sim, o grau de reconhecimento pessoal, ou seja, a sociedade valorizou muito mais a diplomação de bacharéis, tratados

como “doutores”, como requisito de uma realização *psicossocial* dos jovens [e de suas famílias elitistas], submersos em uma *inércia* cultural, do que o potencial pedagógico do processo formativo.

Após o desenvolvimento de um novo *lócus* de organização do ensino superior, com a constituição das universidades públicas, a semântica da escola superior permanecia ativa, ainda que morfologicamente o ensino superior tivesse um novo *layout*. O que parecia ser “novo” efetivava-se com base no “arcaico”, em uma constante simbiose que reitera o indissociável aspecto que caracteriza a formação histórico-social brasileira, a relação entre a modernização e a reprodução do conservadorismo.

Diante das transformações operadas na sociedade brasileira, ao longo do século XX, no cenário de introdução do capitalismo monopolista (NETTO, 2006), os processos econômicos, políticos e culturais passam a exigir a formação de novos agentes qualificados para as demandas da expansão da sociedade urbano-industrial. É nesse contexto que emergem as primeiras universidades brasileiras.

Nasceram sem uma violenta ruptura com os laços de parentesco das escolas superiores, formando-se a partir da conglomeração entre as principais escolas superiores, faculdades e cursos isolados em vigência, trata-se da formação de um modelo de “universidade conglomerada”. Esse processo é denunciado por Fernandes (2006), ao evidenciar que as primeiras universidades brasileiras carregavam a herança de um forte conservadorismo sociocultural, mantendo-se um modelo de mera transmissão de conhecimentos, sem a efetivação de uma autonomia docente, sem a pesquisa realizada junto com as atividades de ensino, e com a própria concepção de ensino superior ainda irradiada pela *mediocridade provinciana*, que demarcava os limites socioculturais e político-pedagógicos. Não apresentava princípios inovadores, críticos, revestidos de propostas de alimentação de um espaço acadêmico qualitativamente voltado à problematização da questão nacional e das demandas sociais das classes subalternas.

Se o padrão brasileiro de escola superior consubstancia-se no: 1) processo educacional dogmático, magistral e improdutivo; 2) na condução de critérios unilaterais, deformados e provincianos de avaliação do ensino superior; e 3) no atraso sociocultural e impedimento da formação de consciências críticas e plurais; sem dúvidas, negativas foram as suas consequências para a formação do ensino superior brasileiro. Contudo, é preciso entender que estas características não eram somente, resultado em si, da dinâmica político-pedagógica interna das escolas, haja vista que a condução dos processos educativos estão diretamente relacionados ao contexto social brasileiro que, na reprodução do caráter

compósito de hegemonia burguesa no capitalismo dependente e periférico, encena um processo de flagrante monopolização do poder pelos setores da classe dominante.

Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista o ensino superior brasileiro, que nascera com a marca intocável do privilégio social, ampliou o acesso à educação, como uma nova exigência do capital, quer seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento às necessidades das alterações produtivas, quer seja para a ampliação da difusão da concepção de mundo burguesa, sob a roupagem de uma política expansionista inclusiva (LIMA, 2006). No entanto, é preciso considerar que sob o regime de classes as oportunidades educacionais são condicionadas pela situação econômica, social e cultural das famílias dos estudantes, isto evidencia que o papel formalista da “igualdade de oportunidades”, sob a ordem capitalista não se corporifica.

Com o discurso de garantia de *equidade* mirabolantes propostas passaram a encenar na sociedade brasileira do século XX, visando exigir que as classes médias e altas pagassem para que seus filhos estudassem nas universidades “públicas”, de modo que caberia aos filhos das classes subalternizadas a concessão de bolsas de estudo para garantia de assistência socioeconômica.

Tratava-se de seguir de uma perspectiva de universalização da privatização do ensino superior, utilizando a retórica de que a educação cometia injustiças, como se a estrutura dual da educação fosse um verniz asséptico, negligenciando o fato de que paira sobre a educação interesses burgueses.

Essas indicações equivocadas não foram incorporadas às propostas das universidades públicas nascentes, devido ao grau de tensionamento dos movimentos sociais em torno da política educacional, como a Campanha em Defesa da Escola Pública⁶. No entanto, os ideólogos privatistas da seara educacional e a Igreja Católica [com suas instituições educacionais confessionais privadas] alçaram voos inéditos na história do ensino superior brasileiro, conquistando “nichos de mercado” [que no horizonte atual se colocam como empresas altamente lucrativas], salientados pela posição do Estado brasileiro, que legalmente fomentou a construção de uma envergada legislação, com vistas a integrar as IES privadas às necessidades imperativas de desenvolvimento da nação.

3.1 O Sentido do *Privatismo* em Florestan Fernandes

⁶ A referida Campanha tinha como uma das pautas a universalização do acesso ao ensino público.

A restrita democracia brasileira⁷ e os vultosos *cálculos* burgueses em torno da negação e distanciamento para com as classes subalternizadas é algo perceptível quando adentramos na seara educacional. Consideramos, com base nas leituras críticas sobre política de ensino superior que desde seu surgimento o ensino superior brasileiro apresenta um semblante privatista, o que Fernandes (1975) caracteriza como privatismo-exaltado.

Privatismo entendido sob uma dupla dimensão: primeiro, em relação à condução de uma monopolização do saber educacional a um grupo restrito de sujeitos, pertencentes às classes dominantes, seja a aristocracia rural [do século XVIII ao século XIX], seja a burguesia industrial e de serviços [no século XX]. Este processo impede que um amplo segmento de estudantes da classe trabalhadora tenha acesso ao nível superior de ensino. Do ponto de vista histórico, o privatismo em sua versão *ultra-elitista*, enraizou-se nas escolas superiores e nas primeiras universidades brasileiras, com um saber autóctone elitista e visceralmente limitado, que nem de longe ousava escutar as demandas reais das classes subalternizadas. Com o horizonte vinculado à reprodução de um saber em si mesmo, e para os seus. O que restaria ao ensino superior era desenvolver um padrão dependente de conhecimento científico e tecnológico (LIMA, 2006; FERNANDES, 1975; 1989).

Um segundo aspecto da dimensão do privatismo corresponde ao avanço da comercialização do ensino superior, que passou a imperar desde a segunda metade do século XX, como determinação dos organismos internacionais (especialmente o Banco Mundial). Com efeito, a cobrança de matrículas já existia nas escolas superiores do século XIX, no entanto, a sinalização do privatismo é verificada a partir da reforma universitária de 1968.

O tratamento ardiloso da educação como mercadoria reitera o discurso formalista da democratização do acesso. A dimensão da expansão do ensino superior como saber a ser “comprado” e “vendido” nas “prateleiras” institucionais opera na formação de uma cultura privatista-empresarial, cujo significado ideopolítico condiciona a condução da figura do “aluno-consumidor”. Este sujeito, ou o seu grupo familiar, torna-se um dos agentes envolvidos na captura ideológica que propagandeia que a educação é um instrumento de mudança e mobilidade social, com vistas à garantia da *empregabilidade*. Mecanismo

⁷ Fernandes (2006) explicita que a democracia brasileira resguarda aspectos resultantes do padrão compósito de hegemonia burguesa. Desse modo, a democracia “burguesa” torna-se uma dissimulação no plano do formalismo, impondo-se como realidade prática inexorável, restringindo-se aos membros das classes possuidoras, as quais exercem a dominação burguesa através do controle econômico, social e político. Desertifica, portanto, as classes subalternizadas do acesso à democracia real, que no plano da aparente universalidade reforça as relações de dominação de classe.

“irracional” da “racionalidade” hegemônica do capital de expansão da acumulação e valorização do capitalismo.

3.2 A Crítica de Florestan Fernandes à Reforma Universitária de 1968

No cenário em que as ardilosas medidas autocráticas burguesas tomavam a cena brasileira, na segunda metade do século XX, o ensino superior enfrentou alterações de fundo. Conforme Fernandes (1975, 1989), a reforma universitária de 68, que desenvolve-se de modo tardio na realidade brasileira, teve como estopim um movimento de luta política por demandas de socialização da educação por parte de estudantes e professores.

Destarte, o movimento ocasionou repercussões na esfera política, despertando o governo federal a tomar providências. Logo, o Estado elaborou um Grupo de Trabalho para estudar a reforma universitária, com a perspectiva de dotar a universidade pública brasileira de eficiência, modernidade, flexibilidade administrativa, com vistas à formação de recursos humanos de “alto nível” para o desenvolvimento do país. Trata-se, claramente, de um processo de refuncionalização da universidade aos moldes da estrutura tecnocrática em vigência, movimento que se desenvolve através de contradições relevadoras dos novos rumos que o ensino superior iria tomar.

A formulação do Grupo de Trabalho para tratar do processo de reforma universitária foi perpassado por três grandes problemáticas. Primeiro: fora estabelecido um prazo bastante curto para que os intelectuais responsáveis pelo estudo explicitassem ao Estado as condições do ensino superior; segundo: o GT recebia seu mandato de um governo ditatorial, que encarnava os interesses dos ciclos conservadores, nesse aspecto, os componentes do GT, por mais que tentassem em alguma medida tensionar os rumos dos estudos, “se converteram, individual e coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida” (FERNANDES, 1975, p. 202); terceiro: a ausência de sincronia entre os intelectuais responsáveis pelos estudos do GT era verificável, dado o fato que foram recrutados de diferentes posições ideopolíticas, o que por sua vez dimensionava também um campo fértil a disputas internas na discussões e nas estratégias de tentar superar os problemas centrais do ensino superior (FERNANDES, 1975).

Fica explícito que o *solucionamento* das principais problemáticas do ensino superior brasileiro não seria destituído em um reforma universitária, haja vista que a condição de país dependente e periférico aciona, por suposto, um nível educacional tendente a reprodução de uma educação dependente, no sentido da estrutura educacional, dos modelos pedagógicos e dos processos de produção científica e tecnológica. O que poderia resultar das indicações

da reforma de 68 seriam alterações da composição da universidade, na medida em que o papel do ensino, pesquisa e extensão foi incorporado como elemento constitutivo do ambiente acadêmico, ainda que, de modo contraditório a tríade estivesse comprometida pelos movimentos repressivos que gestaram-se no período de ditadura militar.

Como identifica Fernandes (1975), as alterações de monta cuja processualidade era verificada no ensino superior explicitava um movimento denominado de *reforma universitária consentida*, entendido como uma manifestação da tutela e redirecionamento político das demandas reais por educação aos interesses do Estado autocrático burguês, ou seja, a reforma não respondeu aos anseios que animavam as lutas pela reconstrução da universidade, não fundamentava-se em pleitos democráticos legítimos e respondia diretamente às medidas de modernização conservadora do Brasil. O processo de reforma esboçava um verborragia de monta, que evocava a universidade como uma instituição com *espírito originário*, falava de uma universidade atuante e até mesmo com aspectos críticos, malgrado, o que prevalecia na reforma era uma direção cujas práticas explicitavam uma visão atomizada, instrumentalista, imediatista.

Outro aspecto problemático da reforma universitária corresponde à dimensão da autonomia, limitadas foram as possibilidades de desenvolvimento docente e discente crítico no contexto da reforma, tendo em vista que a dinâmica instaurada privilegiava uma *universidade amordaçada*.

Nas palavras de Fernandes (1975), a universidade continuava a ser tratada como um *paciente* e não como um *agente* de suas atividades, o que por sua vez, dimensiona, em partes, a reprodução de um modelo de universidade com orientação do histórico padrão brasileiro de escola superior.

Negligenciou-se o fato de que a passagem de um padrão de ensino fincado em escolas isoladas para a universidade “moderna” exigisse novas linhas de organização do trabalho docente e de pesquisa, o que se concretiza é o fortalecimento de tendências de burocratização do fazer acadêmico. Por suposto, a concepção unifuncional de universidade corresponde ao universo político das sociedades com estabelecimento de forte padrão de dependência, o que cauciona o fato que a reforma de 68 foi vista como um movimento preso à tradição cultural estreita, inscrevendo a universidade como instituição “[...] apegada a um ensino livresco, de segunda mão – uma instituição cuja maior contribuição à coletividade estaria na transferência e absorção de conhecimentos produzidos originalmente no exterior.” (FERNANDES, 1975, p. 243).

Acrescentamos aqui que a leitura de Watanabe Minto (2005, 2006, 2011) também nos mostrou ser pertinente para a apreensão das particularidades do ensino superior no contexto de ditadura militar no Brasil. Para este autor a dinâmica de expansão do ensino foi evidenciada em demasia no contexto ditatorial, demarcando a presença do ensino privado como estratégia utilizada para negociação de acordos políticos e econômicos com agências governamentais e organismos internacionais. Os eixos fundamentais da política de “ajuda” das agências governamentais e dos organismos internacionais eram: necessidade de investir em educação como uma forma de tornar as nações aptas a realizarem investimentos produtivos e incorporação tecnológica, preparando e treinando força de trabalho; e investimentos em infraestrutura para favorecer o desenvolvimento dos interesses privados. No Brasil a “ajuda” veio através de empréstimos financeiros, obtendo lucros para o fortalecimento do capital financeiro. Fica claro, portanto, que a suposta “ajuda” é sinônimo para subordinação e manipulação das realidades nacionais, tendo em vista atender os interesses do capitalismo central.

Por fim, não poderíamos caminhar sem antes discorrer sobre uma das dimensões que constituiu a política de educação no Brasil, qual seja: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 4.024/61). O primeiro projeto de LDB foi apresentado à Câmara dos Deputados em 1948, sofrendo fortes ataques no Congresso Nacional, sobretudo, relativos aos dirigentes das escolas particulares e os defensores da política educacional autoritária do Estado Novo.

O embate político esteve situado entre os defensores da escola privada e àqueles que estavam inseridos na Campanha em Defesa da Escola Pública. Nas palavras de Watanabe Minto (2005, 2006) o desequilíbrio de forças refletia-se na prevalência dos interesses do setor privado, resultando no caráter privatista a que foi conferido à LDB, somente aprovada em 1961. A referida Lei possibilitou a materialização de práticas que se tornariam comuns na educação brasileira, reveladoras da relação entre política educacional e utilização de recursos públicos para benefícios privatistas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto buscamos explicitar que o intelectual estudado conseguiu conceituar e explorar alguns desafios e dilemas educacionais. Consideramos que as questões de fundo apresentadas por Fernandes tendem a se reatualizar, claro que em contextos históricos distintos que, por sua vez, nos requisita estabelecer a relação entre o universal e o particular, para recorrer ao método de análise e exposição do objeto.

A questão do privatismo, sob o sentido da mercantilização do ensino superior, se apresenta como pertinente para o debate, afinal, as necessidades do capital apontam para a descoberta de novos “nichos de valorização”, aperfeiçoados pela racionalidade do mercado, no sentido de acumulação de capital.

É crescente o mercado educacional brasileiro, cujo processo tem no Estado importante sujeito político de apoio à expansão privatista. As frações burguesas e suas ações parasitárias disputam o fundo público para conseguir manter-se na comercialização do conhecimento. Não à toa, os dados do Inep (2015), referentes ao ano de 2015, mostram que 87,5% das instituições de ensino superior (IES) são privadas e 12,5% públicas. Entre as IES públicas, 40,7% são estaduais; 36,3% federais e 23% municipais.

Apenas 8,2% das instituições são universidades; 6,3% centros universitários; 83,8% faculdades e 1,7 correspondem à rede dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em 2015 ocorreram 8.033.574 matrículas no ensino superior, destas 6.075.152, ou 75,7%, deu-se no ensino privado e apenas 1.952.145, 24,3%, na rede pública. Os dados revelam que, de fato, o desenho do ensino superior brasileiro tem se subsumido à dinâmica de expansão da educação como mercadoria, movimento este operado conforme as regras estabelecidas pelo Banco Mundial, haja vista que o processo de diversificação institucional e privatização reiteram a tônica orquestrada por sujeitos sociais coletivos pertencentes às classes dominantes no capitalismo contemporâneo.

O novelo de questões apresentadas não se esgota neste artigo, será necessário realizar novas viagens ao conteúdo crítico de Florestan Fernandes para entender como a natureza do ensino superior brasileiro apresenta-se na contemporaneidade. Essa tarefa desafiante nos exige aprofundamento das leituras em busca de solidificar nosso arsenal teórico-categorial, envolvendo-nos dialeticamente com as relações entre passado e presente, que não se trata de uma história linear, e sim, de uma historicidade enfeixada por contradição, sob a base da totalidade social.

5. REFERÊNCIAS

CUNHA, L.A. *A Universidade Temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Edusp, 3ª ed., 2007.

FÁVERO, M. L. A. *A Universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968*. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: <<<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

FERNANDES, F. *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2006.

_____. *A Universidade Brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

_____. *O Desafio Educacional*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

LIMA, K. Capitalismo Dependente e “Reforma Universitária Consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: Siqueira, A. C.de; Neves, L. M. W. *Educação Superior: uma reforma em processo*. São Paulo: Xamã, 2006.

MINTO, L. W. *A Educação da Miséria: particularidade capitalista e educação superior no Brasil*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Unicamp, Campinas, 2011.

_____. *As Reformas do Ensino Superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. *O Público e o Privado nas Reformas do Ensino Superior Brasileiro: do golpe de 1964 aos anos 1990*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Unicamp, Campinas, 2005.

NETTO, J. P. *Capitalismo Monopolista e Serviço Social*. 5ª ed. São Paulo, 2006.